REVISTA DE EDUCACIÓN



CONVERGENCIA EUROPEA Y UNIVERSIDAD

MAYO - AGOSTO 2005



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Alejandro Tiana Ferrer
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE
Javier Díaz Malledo
Secretario General Técnico

VOCALES
José Luis Pérez Iriarte
Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa

María Antonia Ozcariz Rubio
Director General de Cooperación Territorial y Alta Inspección

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información y Publicaciones

Carmen Maestro Martín
Directora del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo

José Pérez Iruela
Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa

Antonio Moreno González
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORA
Carmen Maestro Martín

SECRETARIA
Carmen Labrador Herraiz

JEFE DE REDACCIÓN
Jesús Domínguez Castillo

EQUIPO DE REDACCIÓN
Mercedes Díaz Aranda
Sara González Villegas

CONSEJO EDITORIAL
Santiago Arellano Hernández
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
José Luis García Garrido
Gloria Pérez Serrano
José Luis Rodríguez Diéguez

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botía
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
Mª Ángeles Galino Carrillo
Julián Martín Martínez
Mario de Miguel Díaz
Juan Manuel Moreno Olmedilla
José Luis Negro Fernández
Ramón Pérez Juste
M.ª Dolores de Prada Vicente
Manuel de Puelles Benítez
Juan Carlos Tedesco
Mercedes Vico Monteoliva

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación
Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid Tel. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
e-mail: revista.educacion@mec.es

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Edita: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO: 651-05-011-6 ISSN: 0034-8082 Depósito Legal: M. 57 / 1958

Imprime: OMAGRAF, S.L. Pol. Rucimar, Madroño, 5 - Humanes de Madrid - Madrid

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

Número 337 mayo-agosto 2005

Suscripciones en la Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Juan del Rosal, 14 - Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España) - Teléfono: +34 91.453.9800 ext. 73026
Fax: +34 91.453.9884 - e-mail: publicaciones@cuniv.mec.es

CONVERGENCIA EUROPEA Y UNIVERSIDAD

sumario

MONOGRÁFICO

CARMEN ALBA PASTOR: Presentación del monográfico: La Universidad española en el EEES: el profesorado universitario y las TIC en el proceso de convergencia europea 7-11

CARMEN ALBA PASTOR: El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior 13-36

FRANCISCO MICHAVILA PITARCH: No sin los profesores 37-49

LEONOR MARGALEF GARCÍA y JUAN MANUEL ÁLVAREZ MÉNDEZ: La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior 51-70

CARMEN ALBA PASTOR y RAFAEL CARBALLO SANTAOLALLA: Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación 71-97

JUAN DE PABLOS PONS y PATRICIA VILLACIERVOS MORENO: El Espacio Europeo de Educación Superior y las tecnologías de la información y la comunicación. Percepciones y demandas del profesorado 99-124

JOAQUÍN PAREDES LABRA y MERITXELL ESTEBANELL MINGUELL: Actitudes y necesidades de formación de los profesores ante las TIC y la introducción del crédito europeo. Un nuevo desafío para la educación superior 125-148

JOSEFA CABELLO MARTÍNEZ y PALOMA ANTÓN ARES: Conversaciones con el profesorado. Un estudio en cuatro universidades españolas sobre el Espacio Europeo y el uso de las TIC 149-167

PILAR SÁNCHEZ HÍPOLA y AINARA ZUBILLAGA DEL RÍO: Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación 169-187

NARCISO GARCÍA NIETO; INMACULADA ASENSIO MUÑOZ; RAFAEL CARBALLO SANTAOLALLA; MERCEDES GARCÍA GARCÍA y SOLEDAD GUARDIA GONZÁLEZ: La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea 189-210

ESTUDIOS

ANTONIO NAVÍO GÁMEZ: Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional 213-234

ENRIQUETA MOLINA RUÍZ: Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa 235-250

SILVINA PARICIO TATO: Política educativa europea 251-278

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

DANIEL ANAYA NIETO: Efectos del resumen sobre la mejora de la metacomprensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico . 281-294

JESÚS-NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ; ANA DE CASO FUERTES; RAQUEL FIDALGO REDONDO y OLGA ARIAS GUNDÍN: La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador 295-325

MANUEL SALAS VELASCO: La demanda de educación superior: un análisis microeconómico con datos de corte transversal 327-349

JOSÉ LUIS GAVIRIA SOTO: La equiparación del expediente de bachillerato en el proceso de selección de alumnos para el acceso a la universidad 351-387

LEONOR MARGALEF GARCÍA: La formación del Profesorado Universitario: análisis y evaluación de una experiencia 389-402

INFORMES Y DOCUMENTOS

DAVID LASAGABASTER: La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español 405-426

RECENSIONES 429-474

monográfico

CARMEN ALBA PASTOR
Presentación del monográfico: La Universidad española en el EESS:
el profesorado universitario y las TIC en el proceso de convergencia europea

CARMEN ALBA PASTOR
El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el
proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior

FRANCISCO MICHAVILA PITARCH
No sin los profesores

LEONOR MARGALEF GARCÍA y JUAN MANUEL ÁLVAREZ MÉNDEZ
La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco
de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior

CARMEN ALBA PASTOR y RAFAEL CARBALLO SANTAOLALLA
Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo
por parte del profesorado de las universidades españolas,
vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación

JUAN DE PABLOS PONS y PATRICIA VILLACIERVOS MORENO
El Espacio Europeo de Educación Superior y las tecnologías de la información y la
comunicación. Percepciones y demandas del profesorado

JOAQUÍN PAREDES LABRA y MERITXELL ESTEBANELL MINGUELL
Actitudes y necesidades de formación de los profesores ante las TIC y
la introducción del crédito europeo. Un nuevo desafío para la educación superior

JOSEFA CABELLO MARTÍNEZ y PALOMA ANTÓN ARES
Conversaciones con el profesorado. Un estudio en cuatro
universidades españolas sobre el Espacio Europeo y el uso de las TIC

PILAR SÁNCHEZ HÍPOLA y AINARA ZUBILLAGA DEL RÍO
Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo:
análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación

NARCISO GARCÍA NIETO; INMACULADA ASENSIO MUÑOZ; RAFAEL CARBALLO
SANTAOLALLA; MERCEDES GARCÍA GARCÍA y SOLEDAD GUARDIA GONZÁLEZ
La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea



PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO: LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN EL EEES[1], EL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y LAS TIC EN EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA

CARMEN ALBA PASTOR (COORDINADORA)

La construcción de una Europa sin barreras, unida política, económica y socialmente, requiere también la eliminación de las fronteras geográficas para el estudio y la investigación, de forma que se posibilite el intercambio científico y académico desde una mayor perspectiva de colaboración, de espacio común frente a la atomización derivada de la división en los Estados. El ideal de crear una Europa del conocimiento.

El *Proceso de Bolonia* alienta una política general de equivalencias que permita el intercambio recíproco en un marco de colaboración. Ahora bien, se entiende que se trata de una convergencia como concurrencia al mismo fin desde la diversidad, garantizando las diferencias y no entendida como homogeneización. Es en este sentido en el que se introduce el concepto de armonización, para reducir la discordancia entre los diferentes modelos y sistemas que conforman el mapa universitario del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Pero los discursos sobre la convergencia europea se están llenando de referencias sobre «lo europeo», «el modelo europeo de enseñanza», «el modelo europeo de aprendizaje», «la universidad europea» como si se tratara de conceptos elaborados o con significado específico, cuando realmente hacen referencia a una gran variedad de modelos El vocablo «europeo» unido a cualquier elemento le confiere un cierto sentido mítico, la apariencia de ser algo más valioso que aquello que no lleva este complemento. En el contexto de las universidades y el proceso de convergencia con el EEES, todas esas expresiones son conceptos sin significado real, variado y no consensuado. Hacen referencia a algo todavía inexistente.

Se trata de un viaje a una meta prometedora pero desconocida, en el que no se ha marcado con claridad de dónde se parte ni con qué recursos se cuenta. Cuando se dice que hay que adaptarse al Espacio Europeo, ¿a qué hay que adaptarse realmente? ¿A qué modelo de universidad se quiere adaptar la universidad española? O mejor dicho, las variadas fórmulas y modelos de universidades españolas: Las prácticas de miles de profesores en cientos de facultades y escuelas, en más de medio centenar de universidades.

---

(1) Espacio Europeo de Educación Superior.

Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 7-11.
Fecha de entrada: 11-04-2005 Fecha de aceptación: 10-05-2005

Existe un cierto clima de inquietud y preocupación entre la comunidad universitaria ante los discursos sobre la convergencia europea que anuncian cambios. Cambiar los nombres, cambiar las prácticas, cambiar la metodología. Según las nuevas propuestas hay que centrarse en el estudiante y reconvertir el trabajo y la experiencia de tantos años, algo que resulta familiar en otros contextos laborales. Pero el mundo de la educación, y la educación universitaria, quizás de forma más llamativa, es bastante inmovilista. Las reformas se pueden incorporar sin que apenas cambie nada. Los cambios se reflejan en los aspectos formales y administrativos, pero las prácticas docentes suelen ser parte de una tradición interna que pasa de unas generaciones a otras.

No ha habido debate sobre el proceso de convergencia dentro de las Universidades, ni se ha contado con la participación de aquellos a los que afecta dicho proceso. Los principios y objetivos aprobados en los diferentes documentos de Bolonia tienen implicaciones didácticas. El sistema de créditos tiene consecuencias metodológicas que no se han discutido en los contextos donde debe hacerse su aplicación. Ni el profesorado, ni los especialistas en Educación han tenido oportunidad de analizar las propuestas, ni de contrastarlas desde los propios entornos en los que se está llevando a cabo la enseñanza universitaria desde hace siglos. Se trata de una decisión política con importantes consecuencias para los diferentes niveles de la actividad universitaria, con una finalidad clara, como es el reconocimiento y homologación de los estudios que permita la movilidad de los estudiantes y profesores, pero muy lejana de la práctica, del profesorado y sus diferentes experiencias y tradiciones.

El proceso podría ser un mero cálculo numérico para la adaptación del número de horas de clase y atención tutorial desde la ordenación actual y utilizar nuevas palabras para llamar con otro nombre a lo que se viene haciendo. Sería fácil, de no ser porque estas modificaciones exigen una reorganización de los modelos formativos utilizados por los docentes. ¿Cómo garantizar que la misma materia se puede enseñar en menos horas? ¿Cómo puede el docente estar seguro de que con las nuevas propuestas metodológicas va a lograr lo que venía logrando o, como se pretende, mejorarlo?

En todas las declaraciones institucionales sobre el proceso de convergencia al EEES está claramente expresado que no se trata de homogeneizar, sino de hacer homologables los estudios en los diferentes países, pero parece que el discurso que más se escucha, quizás no porque sea mayoritario, sino porque se formula más alto, suena a que hay que cambiar, que lo que se hace no es lo que hay que hacer. Pero ¿cómo saber quién tiene que cambiar?, ¿qué tiene que cambiar?

No se ha hecho un diagnóstico de partida de la situación del profesorado y de sus prácticas. Tampoco se han consensuado repertorios de buenas prácticas adecuadas a la diversidad de contextos, tradiciones y necesidades derivadas de la propia naturaleza de los estudios o materias. ¿A qué hay que converger? ¿A qué modelo de calidad hay que dirigirse y aproximarse? ¿Son las universidades españolas ya de calidad? ¿Son las prácticas docentes del profesorado ya de calidad? ¿Y qué es lo que se viene haciendo hasta ahora?

Aquellos docentes que consideran que su práctica es adecuada para lo que tienen que enseñar y para que aprendan sus estudiantes, que llevan haciéndolo años y años y que han estado con ello contribuyendo a la formación de profesionales, que hasta ahora se ha creído que estaban bien preparados o eran competitivos, ¿cómo habrán de determinar qué tienen que cambiar? ¿Qué se sabe de lo que ocurre en las aulas

universitarias para pedir que se modifiquen las prácticas? ¿Con qué argumentos se les puede convencer de que el cambio a las exigencias del ECTS (*European Credit Transfer System*) va a ser a mejor?

Y los que, a la vista de los postulados de Bolonia consideren que necesitan aprender nuevas destrezas, nuevas competencias, ¿qué formación pueden recibir? ¿Qué tipo de formación pueden necesitar o consideran los docentes que necesitan para poder poner en práctica las metodologías derivadas de la implantación del ECTS?

Falta mucha información que permita construir el proceso de convergencia como un proceso de integración de diferentes modelos y culturas universitarias, en las que tienen que tener cabida muchas prácticas diferentes, hasta ahora validadas por la propia experiencia. Hay que recoger información de los principales agentes de la adaptación del sistema de créditos LRU al nuevo modelo de créditos ECTS, el profesorado universitario y tratar de lograr su implicación en el proceso.

En las declaraciones que dan forma al proceso de Bolonia aparecen referencias a la Sociedad de la Información y del Conocimiento, como marco en el que se ha de producir la creación del EEES y se señala el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el aprendizaje y para la participación en este nuevo modelo de sociedad. En el desarrollo de las tareas docentes e investigadoras se apunta como de especial relevancia el conocimiento y uso de las TIC por parte del profesorado. Por ello, el nivel de viabilidad de los cambios que se desean favorecer requiere una definición de propuestas metodológicas y políticas de actuación que ayuden a garantizar la calidad del aprendizaje, empleando los nuevos recursos que ofrece la Sociedad de la Información.

Las TIC se han previsto en este marco de los ECTS como un desafío para los sistemas de enseñanza universitaria, como un gran tablón de anuncios que hace posible la movilidad, como una herramienta para facilitar la superación de barreras sociales en el acceso a la educación superior a través de propuestas en la modalidad a distancia y, por ende, para hacer posible el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Pero estas aplicaciones innovadoras de las TIC para una enseñanza universitaria de calidad también se presentan más como una promesa que como una propuesta elaborada desde la reflexión de lo que ocurre en la propia práctica.

Los artículos que componen este monográfico se centran en el análisis del rol del profesorado en el proceso de construcción del EEES, y del potencial de las TIC en el enriquecimiento y configuración de las prácticas docentes en el nivel universitario.

En el artículo *El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior*, se revisan los objetivos y líneas a seguir por los países participantes en el mismo, identificando el papel que se confiere al profesorado y las TIC en esta transformación administrativa del mapa universitario y de las prácticas didácticas que se llevan a cabo en sus aulas.

El artículo de Francisco Michavila, *No sin los profesores,* aporta una visión del papel del profesorado en las reformas universitarias desde la perspectiva política e institucional del proceso. El proceso de convergencia europea requiere su implicación para poder llevar a cabo no sólo la armonización administrativa sino que requiere de su labor en la actualización de su labor pedagógica en el marco de la aplicación de metodologías derivadas del ECTS. Pero las condiciones actuales del profesorado y de reconocimiento de la labor docente requieren la puesta en marcha de medidas por parte de las instituciones dirigidas a incentivar la implicación de los docentes.

En *La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior*, Leonor Margalef García y Juan Manuel Álvarez Méndez reflexionan sobre la formación del profesorado y la utilización de las TIC en el contexto de la convergencia europea, analizando las dificultades que genera este nuevo marco, a la vez que supone una gran oportunidad de revisión de las prácticas existentes, y definición de modelos acordes con los enunciados teóricos que sitúan, al hilo de los presupuestos de Bolonia, al profesorado y su experiencia como eje de su formación.

El estudio sobre los profesores ante el Espacio Europeo de Educación Superior y su situación en el mismo da lugar cinco artículos derivados de una investigación conjunta llevada a cabo entre el profesorado de 22 universidades sobre sus conocimientos, creencias y perspectivas ante el proceso de convergencia y las percepciones de las implicaciones que los anunciados cambios metodológicos pueden suponer para su práctica, en la utilización de las TIC y las necesidades de formación y de apoyo institucional que identifican.

En el artículo *Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación*, Carmen Alba y Rafael Carballo presentan una síntesis de la investigación y los resultados obtenidos a partir de las respuestas de 1180 profesores de universidades públicas estatales.

Juan de Pablos y Patricia Villaciervos en *El Espacio Europeo de Educación Superior y las tecnologías de la información y la comunicación. Percepciones y demandas del profesorado* analizan las dimensiones vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia universitaria para la aplicación del ECTS, así como las medidas institucionales que los docentes consideran necesarias para integrar el uso de estos recursos tecnológicos en el marco del EEES.

Joaquín Paredes y Meritxell Estebanell examinan las respuestas obtenidas en las dimensiones relacionadas con las *Actitudes y necesidades de formación de los profesores ante las TIC y la introducción del crédito europeo. Un nuevo desafío para la educación superior,* identificando los aspectos de los cambios metodológicos e institucionales ante los que los docentes mantienen actitudes más y menos favorables, y las propuestas de formación permanente que se derivan de la información proporcionada en sus respuestas.

Además de la información recogida a través del cuestionario, en *Conversaciones con el profesorado. Un estudio en cuatro universidades españolas sobre el Espacio Europeo y el uso de las TIC,* Josefa Cabello y Paloma Antón analizan los contenidos de las aportaciones del profesorado participante en paneles de expertos llevados a cabo en el marco de la misma investigación, con el fin de recabar información de tipo cualitativa sobre los aspectos que los docentes consideran relevantes para su lograr su efectiva participación en el proceso de renovación institucional y metodológica que suponen los presupuestos de Bolonia.

En *Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación*, Pilar Sánchez Hípola y Ainara Zubillaga del Río analizan las diferentes iniciativas puestas en marcha en 16 de las universidades participantes en la investigación, dirigidas a su incorporación institucional y la de la comunidad universitaria al EEES y la implantación del ECTS.

El artículo *La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea*, de Narciso García Nieto y colaboradores analiza la labor tutorial en la universidad y la aportación que puede suponer dentro de los planteamientos del crédito europeo y el aprendizaje a lo largo de la vida, identificando nuevas tareas y roles del profesorado y sus percepciones en esta materia tan desconocida en nuestro contexto universitario.

Con estos artículos se trata de aportar información y referentes para la reflexión en torno a los numerosos interrogantes abiertos. No se aportan las respuestas, es hora de abrir el debate.

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

CARMEN ALBA PASTOR*

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

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

El proceso de convergencia de las universidades en el Espacio Europeo de Educación Superior y la implantación del Crédito Europeo ha abierto un universo de incertidumbres en toda la comunidad universitaria. Al profesorado le corresponde llevarlo a la práctica en su actividad profesional. Son los responsables de hacer realidad las premisas, más políticas que teóricas, para que la enseñanza esté centrada en el aprendizaje; el estudiante tenga un papel más activo en la construcción de su conocimiento, existan actividades de aprendizaje complementarias; una acción tutorial más próxima a los estudiantes; se utilicen materiales didácticos de apoyo para la enseñanza, etc.

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

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 13-36.
Fecha de entrada: 11-04-2005 Fecha de aceptación: 10-05-2005

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

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

Por otra parte, como se recoge en la exposición de motivos de la *Ley Orgánica de Universidades* (2001), resulta necesaria una nueva ordenación de la actividad universitaria que permita a las Universidades «abordar, en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento». La sociedad del conocimiento requiere innovaciones y cambios en las formas tradicionales de formación, producción, comunicación de la información y en el acceso a servicios públicos y privados.

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

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

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

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

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

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

Desde que en 1998 con la *Declaración de La Sorbona* se diera por iniciado el desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior, se han hecho públicos numerosos documentos en los que se ponen de manifiesto los objetivos de este proceso y las diferentes acciones y prioridades para llevarlo a cabo. En ellos quedan reflejados las metas a las que se trata de llegar, pero no los modelos y situaciones de las que se parte, tampoco los medios con los que se cuenta, ni las vías a través de que debe transcurrir.

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

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

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

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

La *Declaración de La Sorbona*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En la *Convención de Graz* (2003), la Asociación Europea de Universidades (UEA) hace una referencia de carácter didáctico al señalar que las medidas promovidas en la Declaración de Bolonia permitirán «introducir vías de aprendizaje flexibles e individualizadas para todos los estudiantes». En esta declaración, la UEA propugna la mejora de la calidad académica mediante la construcción de instituciones fuertes y es uno de los primeros documentos en los que se cita expresamente el rol del profesorado y se proponen medidas con repercusión explícita en la práctica docente.

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

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

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

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

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

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

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

La difusión de las teorías Constructivistas (Piaget, 1967, 1975, 1985a, 1985b; Bruner, 1984, 1988; Inhelder, Sinclair y Bovet, 2002), el Interaccionismo social (Vygotsky, 1986, 1988; Luria, 1979) y la Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1976; Ausubel, Novak, y Hanesian, 1983) en los ámbitos educativos supuso la necesidad de un cambio de paradigma hacia el aprendizaje centrado en el alumno, hoy por hoy aceptado como una condición para mejorar el resultado de los aprendizajes y consolidado en el discurso pedagógico, pero poco frecuente en la educación superior y, especialmente, en nuestras universidades.

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

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

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

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

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

En las experiencias llevadas a cabo en el nivel universitario –no muchas en nuestro contexto– es fácil encontrar testimonios de resistencias por parte de los estudiantes que no quieren asumir ese papel activo que contrasta con el rol pasivo que han tenido que mantener a lo largo de los años de escolarización y formación y lo que ha sido la tradición memorística. Este nuevo planteamiento les exige un mayor esfuerzo y reconstrucción y aprendizaje de un nuevo papel como alumnos que les demanda responsabilidad, organización, estudio, investigación y participación, y que no es recibido con igual entusiasmo por todos los estudiantes. De la misma manera, se tiene también constancia de las resistencias del profesorado para asumir su nuevo rol como docentes con mayor atención a los aspectos pedagógicos en su labor profesional.

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

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

conclusiones, como parte del aprendizaje.

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

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

¿Pero, qué implicación tienen los docentes en el Proceso de Convergencia? ¿Qué rol se les ha asignado o se les ha reconocido en la construcción de este nuevo modelo universitario?

LOS AGENTES DEL CAMBIO AUSENTES: EL PROFESORADO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El origen del Sistema de Créditos Europeos llamado ECTS (European Credits Transfer System) está vinculado a los programas de movilidad de estudiantes y a la necesidad de encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países, de forma que el trabajo desarrollado por un estudiante en cualquiera de las universidades de los estados miembros sea fácilmente reconocible en cuanto a nivel, calidad y relevancia (MECD, 2003).

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

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

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

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

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

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

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

Según Pagani y González (2002, p. 45) con el sistema de créditos europeos es importante destacar que para calcular la dedicación del profesorado «no sólo se deberán tener en cuenta las horas de docencia presenciales y tutorías, ya que los profesores, cuando se adopten los nuevos métodos docentes, tendrán que invertir un tiempo mayor en la preparación de sus asignaturas y en la atención personalizada a los estudiantes», algo que de momento choca con la situación estructural de las aulas, con grupos de más de 70 ó 100 alumnos como tónica general.

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

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

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

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

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

Experiencias de seminarios como los llevados a cabo en universidades andaluzas para la formación del profesorado sobre la enseñanza basada en competencias (Moya, 2004), en las que participaron profesores y cargos académicos de todos los campos y especialidades ponen de manifiesto puntos clave en el pensamiento del profesorado y sus actitudes hacia este proceso, como son cierto escepticismo, rechazo o desconfianza: «¿De dónde han salido las competencias? ¿Por qué competencias?»; «Eso son ideas de pedagogos, psicólogos, etc...»; «No es responsabilidad del profesorado universitario. Nuestra función es transmitir conocimientos relacionados con nuestra especialidad. Supondrá que los alumnos adquieran menos contenidos. No tenemos la suficiente preparación. No se puede hacer, aunque se quiera». «¿Cuánto dinero hay para esto?».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En nuestro contexto, en la declaración institucional del MECD (2003) se hace una referencia más explícita: «Por otro lado, el fenómeno de la globalización no se limita al ámbito económico sino que afecta también, de forma decisiva y positiva, a la transmisión de los conocimientos y a la formación superior. *El carácter universal de la institución universitaria se verá aún más incrementado no sólo con la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación a distancia que eliminan barreras geográficas,* sino con una creciente movilidad de profesores, investigadores y alumnos que podrán ver atendidas sus demandas de educación universitaria de grado y postgrado en centros radicados en países distintos al que iniciaron su formación» (Documento-Marco, MECD, 2003, p. 2).

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

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

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

CONCLUSIONES

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

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

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

También es insuficiente la información sobre la implicación del profesorado, sus actitudes frente a este proceso y necesidades para llevarlo a cabo; a la que se suma la indefinición sobre el lugar que ocupan las TIC en las universidades del EEES, en el magma impreciso de las llamadas sociedades de la información y del conocimiento.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

ADELL, J.: «Tendencias de la educación en la sociedad de la información», en *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTEC)*, 7, 1997.

ALBA PASTOR, C. (coord.): *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación. Unión Europea, América Latina y Caribe - Outlook on Applications and Developments of New Technologies in Education.* Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte-Universidad de Murcia, 2002.

ALONSO TAPIA, J. (coord.): *Didáctica universitaria*. Madrid, La Muralla, 2001.

ANECA: *Sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) Unión Europea y países de próxima adhesión.* (Consulta: 15-05-04). http://www.upv.es/upl/U0135170.pdf

— *El Sistema Universitario Español y el Espacio Europeo de Educación Superior*. (s. f). (Consulta: 15-05-04). http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_aneca1.pdf

AREA, M. (coord.): *Educar en la sociedad de la información*. Bilbao, Descleé de Brouwer, 2001.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL): *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago, American Library Association, 2000. http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H.: *Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo*. México, Trillas, 1983.

BAWDWN, D.: «Information and digital literacies: a review of concepts», en *Journal of Documentation*, 57, 2 (2001), pp. 218-259.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A.: *Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1*. Washington, DC, George Washington University, 1991.

BRICALL, J. (coord.): *Informe Universidad 2000*. Barcelona, CRUE, 2000.

BRUCE, C.: Seven faces of information literacy in higher education. Brisbane, Queensland University of Technology, 1997b. http://www.fit.qut.edu.au/InfoSys/bruce/inflit/faces/faces1.htm

— *The seven faces of information literacy*. Adelaide, Auslib Press, 1997.

BRUNER, J.: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza, 1984.

— *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata, 1988.

BURTON-JONES, A.: *Knowledge Capitalism: Business, Work and Learning in the New Economy*. Oxford, Oxford University Press, 1999.

BUSTAMENTE, E.: «La sociedad de la información: Un largo camino de pensamiento utópico y crítico», en DE PABLOS, J.; JIMÉNEZ, J. (coords.): *Nuevas tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona, Cedecs, 1998.

CASTELLS, M.: *La era de la información*. Madrid, Alianza, 1997.

COLL, C.: *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona, Graó, 1996.

COM: *eLearning-Concebir la educación del futuro*. 172 final de 28.03.2001 (2001).

— *Learning- Concebir la educación del futuro*. 318 final de 24.05.2000 (2000).

COMISIÓN EUROPEA: *El futuro desarrollo de los programas de educación, formación y juventud de la Unión Europea después de 2006*. (Documento de consulta pública). Dirección General de Educación y Cultura, Bruselas, 2002.

— *From Prague to Berlin*.2001. (Consulta: 15-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/From_Prague_Berlin1.pdf

— *From Prague to Berlin. Progress report*. 2002. (Consulta: 15-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/From_Prague_Berlin2.pdf

— *From Prague to Berlin. Second Progress. 2003*. (Consulta: 15-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/From_Prague_Berlin3.pdf

— *Sistema europeo de transferencia de créditos. Guía del usuario*. 1998. (Consulta: 15-05-04). http://www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/documentos/ECTSEsp.pdf

— *The role of the universities in the Europe of knowledge*. 2003. (Consulta: 15-05-04). http://eua.unigraz.at/Role_Univ_EUA_Response.pdf

COMMUNIQUÉ OF THE MEETING OF EUROPEAN MINISTERS IN CHARGE OF HIGHER EDUCATION IN PRAGUE: *Towards the European Higher Education Area.* 2001. (Consulta: 15-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Comunicado_Praga.pdf

CONFERENCIA DE RECTORES: *Declaración de Bolonia: Adaptación del sistema educativo español a sus directrices. Estudio comparado.* 2000. (Consulta: 25-05-04). http://www.uca.es/vicerrectorado/rel_internacionales/espacio/CRUEdoctorado.htm

— *Los créditos ECTS.* 2002. (Consulta: 15-05-04). http://www.crue.org/ppt/Creditos-ECTS (Corcuera-Pagani) ppt

DANIELS, H.: *Vygotsky y la pedagogía.* Barcelona, Paidós, 2003.

DE LAVIGNE, R.: Créditos ECTS y métodos para su asignación. 2003. (Consulta: 25-05-04). http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_gral1.pdf

DECLARACIÓN DE BERLÍN, 2003. (Consulta: 15-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Comunicado_Berlin.pdf

DECLARACIÓN DE BOLONIA, 1999. (Consulta: 15-05-04) http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Bolonia.pdf

DECLARACIÓN DE GOTEBORG, 2001. (Consulta: 14-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Students_Goteborg.pdf

DECLARACIÓN DE LA SORBONA, 1998. (Consulta: 15-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Sorbona.pdf

DÍAZ BARRITGA, F.: «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje Significativo», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5,* 2 (2003). (Consulta: 06-04-05). http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html

DOCAMPO, D. (s. f.): *Hacia el espacio europeo del conocimiento.* (Consulta: 27-09-04). http://www.gts.tsc.uvigo.es/~ddocampo/ONLINE/lamusa.doc

— «Innovaciones en las tecnologías educativas y su influencia en el nuevo rol del profesor», en MICHAVILA, F.; MARTÍNEZ, J.: *La profesión del Profesor de Universidad.* (Consulta: 27-09-04). http://www.gts.tsc.uvigo.es/~ddocampo/ONLINE/cercedilla.pdf

DOYLE, C.S.: *Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age.* Monografía ERIC, ED 372 763, 2003.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION: *Declaración de Graz, 2003.* (Consuta: 25-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Graz.pdf

— *Response to the communication form the Commission. The Role of the Universities in the Europe of Knowledge.* (Consulta: 25-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/EUA_universidades_Europa_Conocimiento.pdf

FERNÁNDEZ MARCH, A.: «El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional», en *Educar,* 33 (2004), pp. 127-142.

— «Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: Análisis de las diferentes estrategias», en *Revista de Educación,* 331 (2003), pp. 171-197.

FROMENT, E.: «The European Higher Education Area: A New Framework for the Development of Higher Education», en *Higher Education in Europe*, 28, 1 (2003), pp. 27-31.

GARRIDO, F.: Aproximación a la Convergencia desde un enfoque sociológico. Observatorio para la Cibersociedad. http://www.cibersociedad.net/recursos/art_div.php?id=54

GIMENO SACRISTÁN, J.: *Educar y convivir en la cultura global.* Madrid, Morata, 2001.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R.: *Síntesis de los resultados de Tunning.* 2003. (Consulta: 15-05-04). http://www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/documentos/presentaciones/El_Escorial_jul03/Julia_Gonzalez.pdf

— *Tunning Educational Structures in Europe. Informe final. (*Consulta: 25-05-04). http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

GUTIÉRREZ, M.: «Visión Europea de las necesidades de formación a distancia y a lo largo de la vida y soluciones», en CARRECEDO, L.; SOJO, C.: *Hacia un Espacio Común de Enseñanza Superior. Unión Europea, América Latina y Caribe.* Murcia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Universidad de Murcia, 2002, pp. 28-33.

IMBERNÓN, F.: *La formación del profesorado.* Barcelona, Paidós, 1994.

— Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38* (2000), pp. 37-46.

— IMBERNÓN, F.; GIMENO, J. et als.: *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE.* Barcelona, ICE, 1993.

INHELDER, B.; SINCLAIR, H.; BOVET, M.: *Aprendizaje y estructuras del conocimiento.* Madrid, Morata, 2002.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A.: *Active learning: Cooperation in the college classroom.* Edina, MN, Interaction Book Company, 1991.

KIVINEN, O.; NURMI, J.: «Unifying Higher Education for Different Kinds of Europeans. Higher Education and Work: A Comparison of Ten Countries», en *Comparative Education*, 39, 1 (2003), pp. 83-103.

LAND, S. M.; HANNAFIN, M. J.: *Student-centered learning environments. Theoretical Foundations of Learning Environments.* Lawrence Erlbaum, 2000.

LEY ORGÁNICA 6/2001, *de 21 de diciembre, de Universidades.* (Consulta: 25-05-04). http://www.boe.es/g/es/boe/dias/2001-12-24/seccion1.php

LURIA, A. R. et als.: *Psicología y Pedagogía.* Madrid, Akal, 1979.

MARIEN, M.: «New communications technology: A survey of impacts and issues», en *Telecommunications Policy,* 20, 5 (1996), pp. 375-387.

MARQUES, P.: *La Cultura Tecnológica en la Sociedad de la Información entornos Educativos.* 2000. (Consulta: 24-03-05). http://dewey.uab.es/pmarques/si.htm

MCKEACHIE, W.: *Teaching tips.* Lexington, MA, Heath & Co, 1986.

MEYERS, C.; JONES, T. B.: *Promoting active learning: Strategies for the college classroom.* San Francisco, Jossey Bass, 1993.

MICHAVILA, F.; CALVO, B.: *La Universidad española hoy.* Madrid, Síntesis, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior.* 2003. (Consulta: 15-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf

MORENO MOLINA, A.: *Las universidades de Ayer y de Hoy.* http://www.univerxity.com/aspSmartUpload/110200451733.doc,s/f.

NEAVE, G. R.: *Educación superior, historia y política: estudios comparativos sobre la Universidad contemporánea.* Barcelona, Gedisa, 2001.

NOVAK, J. D.: *Constructivismo humano: un consenso emergente*. 1988.

PAGANI, R.: *El crédito europeo y el sistema educativo español*. 2002. (Consulta: 15-05-04). http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/credito.pdf

— *El ECTS y el nuevo método docente.* 2003. (Consulta: 15-05-04). http://www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/documentos/presentaciones/Fac_Medicina_dic03/Raffaella_Pagani.pdf

— *El espacio europeo de educación superior: hacia dónde vamos*. 2003. (Consulta: 15-05-04). http://www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/documentos/presentaciones/El_Escorial_jul03/Raffaella_Pagani.pdf

PÉREZ GÓMEZ, A.: «La Función y Formación del Profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes Perspectivas», en GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata, 1992, pp. 398-429.

PETERS, M. A.: «Education and Ideologies of the Knowledge Economy: Europe and the Politics of Emulation», en *Social Work and Society,* 2, 2 (2004), pp. 160-171.

PIAGET, J.: *Biología y conocimiento*. Madrid, Siglo XXI, 1967.

— *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, Crítica, 1985a.

— *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires, Paidós, 1975.

— *La Construcción de lo real en el niño*. Barcelona, Crítica, 1985b.

POZO RUIZ, A.: *Alma Mater Hispalense*. (Consulta: 07-04-05). www.quintocentenario.us.es

RÁBADE OBRADÓ, M. P.: *Las universidades en la Edad Media*. Madrid, Arcolibros, 1996.

REDING, V.: *Tuning educational structures in Europe.* 2002. (Consulta: 25-05-04). http://www.upf.edu/bolonya/obolonya/canvis/nouparad/docum/reding.pdf

UNIÓN EUROPEA: *Educación y Formación 2010*. Resolución del Consejo celebrado en Bruselas el 26 de febrero de 2004.

REUNIÓN DE SALAMANCA. 2001. (Consulta: 15-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Convencion_Salamanca.pdf

SANCHO, J. M.: «Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos», en *Educar*, 28 (2001), pp. 41-60.

— «Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza superior: una aproximación compleja», en *Revista Educación y Pedagogía*, 33 (2002), pp. 31-48.

TAOUSANIDIS, N.: «New Challenges for European Higher Education», *en Industry & Higher Education*, 16, 5 (2002), pp. 289-294.

The Magna Charta. 1988. (Consulta: 15-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Magna_Charta.pdf

Towards the European Higher Education Area: survey of main reforms from Bologna to Prague. 2001. (Consulta: 25-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Trends2.pdf

Trends in Learning Structures in Higher Education. 1999. (Consulta: 15-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Trends1.pdf

UNESCO: «La educación superior en el siglo XXI: visión y acción», en *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París, (1998).

UNIÓN EUROPEA: Resolución del Consejo celebrado en Bruselas los días 24 y 25 de noviembre de 2003. Sesión núm. 2545.

VYGOTSKY, L.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo, 1988.

— *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade, 1986.

WEBBER, S.; JOHNSTON, B.: *Information Literacy: definitions and models*. Department of Information Studies, Sheffield University, 2003. http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm

ZABALZA, M. A.: *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea, 2002.

NO SIN LOS PROFESORES

FRANCISCO MICHAVILA*

RESUMEN. El papel del profesorado en las reformas universitarias ha sido determinante para su éxito o fracaso. En este trabajo se analiza la situación actual del profesorado en las universidades y se identifican claves para comprender su posición ante el proceso de cambio que se deriva de la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La formación del profesorado, la evaluación e incentivación de la actividad docente y las inversiones por parte de las universidades en estos aspectos aparecen como elementos clave para la incorporación de los docentes al proceso.

ABSTRACT. Teachers have played a key role in the success or failure of university reforms. This work analyses the current situation of university teachers and identifies the keys to understanding their stance on the changing process derived from the convergence in the European Higher Education Area (EHEA). Teacher training, teaching practice assessment and incentives, and university investment in these aspects are key elements to the incorporation of teachers into the process.

¿POR DÓNDE EMPEZAR?

Todo apunta a que la Universidad española se halla en el umbral de un tiempo de cambios profundos. Su convergencia con las otras instituciones universitarias europeas puede sacudir sus cimientos. Se habla no sólo de adecentar «la fachada», adecuando su oferta académica a las expectativas laborales, sino de modificar cuestiones de fondo, cambiando los métodos educativos, alterando sus costumbres rutinarias de funcionamiento y aproximándola a las prioridades sociales.

Acaso sea sólo un sueño y todo quede igual, rebautizados con palabras nuevas los mismos comportamientos. No sería la primera vez, aunque en esta ocasión se insiste pertinazmente en que se trata de un salto cualitativo hacia una educación universitaria diferente, protagonista del progreso de la sociedad europea. Hace menos de veinte años, ya se intentó alterar profundamente el sistema universitario español en sus contenidos, modernizando su ordenación docente y actualizando sus titulaciones. Los principios que sustentaban aquel intento de

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 37-49.
Fecha de entrada: 11-04-2005 Fecha de aceptación: 10-05-2005

reforma de la enseñanza superior[1] de 1987 eran innovadores, llenos de voluntad renovadora; sin embargo, su aplicación práctica fue bastante deficiente y los beneficios obtenidos con tamaño esfuerzo escasos o insignificantes. El cambio quedó en la superficie, no caló, a pesar de su elogiable diseño. Incluso, algunos o bastantes aprovecharon el río revuelto que toda reforma conlleva para anteponer sus intereses de grupo, triunfando en no pocos casos lo individual sobre lo colectivo.

¿Por qué pasó lo que pasó? El viento de la economía en aquellos años no soplaba favorable, y ello marcó la pretendida reforma: se imponía la ridícula condición de que toda modificación de los planes de estudio fuese «a coste cero», lo cual era en sí mismo una falacia. Pero el error mayor, el lastre fundamental, radicó en que semejante transformación no era viable sin la complicidad esencial de los profesores y la adecuación de los métodos de aprendizaje. Ni lo uno ni lo otro recibieron el impulso político necesario. No se modificó ni la carrera docente ni el obsoleto cómputo vigente de dedicación de los profesores; tampoco se impulsó una nueva forma de enseñanza, mucho menos de educación.

Ahora llega el proyecto de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, a modo de una segunda oportunidad para los universitarios españoles, envuelto en promesas solemnes, como la que sustenta que la prioridad se halla en la educación, que importa más el aprendizaje que la enseñanza. Viene, además, revestido de la importancia que la *Declaración del Consejo Europeo de Lisboa*[2] del año 2000 que concibe al conocimiento como base del crecimiento económico y el bienestar social. La educación ocupa el centro del escenario, en el que se representa la fábula del futuro con la universidad como principal protagonista.

No puede caer la educación universitaria española en los mismos errores que veinte años atrás, tampoco la convergencia europea lo permitiría. De nuevo, el profesorado es la piedra angular de una reforma. El éxito del proceso en curso de armonización europea depende de que haya profesorado capacitado y motivado. No hay cambios factibles, que sean irreversibles, sin la participación activa de los docentes. Si ésta no se consigue, no se avanzará en la dirección correcta: no sin los profesores.

¿Dónde se halla la política de profesorado? ¿Cuál es en el punto de partida el ánimo de los docentes para ser partícipes de la reforma en ciernes? No está de más que este análisis se focalice en las debilidades más evidentes, en los defectos manifiestos que apremia corregir. Son éstos, en esencia, la dicotomía que atenaza la carrera profesional de los profesores, el voluntarismo que sustenta la docencia, el individualismo en la adopción de las estrategias metodológicas y el escaso reconocimiento e infravaloración de los méritos como educadores. Hay unos cuantos más, pero tan esencial es la tarea de analizar deficiencias semejantes, que no precisa el refuerzo de otras de rango menor.

En la disección de los males, quizás la prioridad primera corresponda, con absoluta justicia, a una confusión que contamina los principios en que se fundamenta

---

(1) REAL DECRETO 1497/1987, *de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los Títulos universitarios de carácter oficial y válidos en todo el territorio nacional.* BOE: 14-12-87 (nº 298).

(2) CONSEJO EUROPEO DE LISBOA: *Conclusiones de la Presidencia*. 2000.

la carrera profesional de los profesores de universidad. Si no resultase excesivamente agresivo el calificativo, podría tildarse ésta de esquizofrénica: se progresa en el escalafón académico por méritos realizados en actividades investigadoras y, sin embargo, la dotación de plazas de nuevos profesores se justifica en exclusiva por las necesidades docentes generadas por los compromisos de enseñanza que adquieren los departamentos en las universidades.

Considérense los dos ejemplos que siguen. Un grupo científico con abundante y respetada producción investigadora, abrumado por su trabajo creativo en horarios inacabables, requerido para abundantes y elevadas tareas de investigación, participante en congresos, coloquios y organismos internacionales de prestigio en su disciplina, si no tiene una «carga docente» –terminología en sí misma aberrante y sintomática de cómo algunos conciben la insigne tarea de educar, o de enseñar si se quiere más modestamente– que lo justifique, no podrá aumentar sus efectivos ni avanzar en el sendero de lo que se denomina habitualmente creación de escuela. En contraposición a este caso, un joven profesor claro y didáctico, ocupado de atender a todas horas a sus alumnos, atraído por la búsqueda de los métodos pedagógicos más adecuados para cada ocasión y cada tipo de alumnos, generoso en el número de horas lectivas y atento a su función tutorial, «maestro» en la acepción radical del término, no obtendrá reconocimiento significativo de semejantes desvelos que le sirva para progresar en su profesión y vocación universitaria. Ni un caso ni el otro –extremos en el planteamiento, algo caricaturizados en la descripción– reciben un justo trato en la situación actual.

Alguien conocido, sabio analista de la realidad universitaria española, ha dicho que –además de las tantas veces aplaudida evaluación por sexenios de la actividad investigadora de los profesores– uno de los impulsos mayores que ha recibido la investigación en España se debió a la regulación, sustituida por la entrada en vigor del procedimiento de habilitación introducido por la desafortunada *Ley Orgánica de Universidades*, de los concursos para la provisión de las plazas de Profesores Titulares de Universidad. El correspondiente Decreto[3] establecía que la Comisión que las juzgaba concedía el primer ejercicio un valor comprendido entre el doble y el triple que al segundo. El primero se centraba en los méritos de investigación presentados y el segundo en la exposición de una lección de programa o similar.

¿Cuál es la prioridad: méritos de investigación u horas de docencia? Según para qué. ¿Cabe esta dualidad, sin más? ¿Son acaso dos realidades incompatibles, que no pueden sumarse de modo equilibrado para la promoción profesional y para el diseño de las plantillas docentes de las universidades? Como está ahora, no está bien: es una debilidad que urge de una pronta corrección.

Otra debilidad grave de la situación actual reside en que las tareas docentes están basadas en el voluntarismo, en que alguien quiera hacerlo bien. Nadie se lo exige... ni se lo puede exigir, más allá de lo que es sancionable por la vía penal. Los jóvenes que se sienten atraídos por la actividad universitaria deben improvisarlo casi todo, o hacerlo como lo hacían sus mayores. Algunos huyen desde el principio de las tareas que comporta la transmisión de conocimientos, avisados por los

(3) REAL DECRETO 1888/1984, *de 26 de septiembre, por el que se regulan los Concursos para la previsión de plazas de los cuerpos docentes universitarios.* BOE: 26-10-84 (nº 257).

más veteranos de que estas ocupaciones les reportarán pocos beneficios a la hora de la obtención, en una convocatoria que esté próxima, de una plaza profesoral permanente. Los más tenaces o más vocacionales –si se permite aquí la licencia: aquéllos que tienen un espíritu de servicio colectivo más desarrollado– tendrán una dificultad añadida como pago a su generosidad mayor, pues nadie los formará previamente a su primera entrada en un aula o en un laboratorio para explicar una lección.

¿Cómo debe ordenar los conocimientos en una exposición? ¿Qué objetivos docentes persigue? ¿Con quién tiene que coordinarse? ¿Qué materiales didácticos conviene que prepare –en formato tradicional o por el sendero virtual– y entregue a sus estudiantes? Para hallar contestaciones a dichas preguntas, el joven profesor tendrá a su alcance unos pocos cursos, en algunos organismos o institutos educativos, a los que nadie le obliga a acudir, salvo el celtibérico vicio de coleccionar diplomas, que pocas veces le sacarán del atolladero en que se encuentra como docente novel. Amateurismo por todas partes, repetición rutinaria de lo que otros ya hacen. Así generación tras generación. ¿Hay actividad humana que haya evolucionado menos en el último siglo?

En la creación científica se habla con satisfacción de la organización de grupos de investigación y de equipos de trabajo. Por el contrario, en las tareas docentes impera el individualismo. Salvo en casos aislados, tras la asignación de asignaturas, o partes de ellas, o de grupos de alumnos, se acomete esta actividad por cada profesor en solitario, sin que dé grandes explicaciones a sus colegas sobre qué hace ni cómo lo hace. No hay transparencia, ni nadie la reclama. No se rinde cuenta de los objetivos de aprendizaje alcanzados, más allá de las calificaciones otorgadas a los alumnos, tras unos exámenes cuyo formato es igualmente tradicional. Quien se ampara en la repetición de lo ya hecho no suele tener problemas. A quien pretenda innovar, ensayar nuevos métodos, reformular sus objetivos docentes acaso le surjan algunas dificultades imprevistas.

La conclusión es fácil: quien no hace nada original no se complica la vida, mientras que si busca la renovación de los contenidos y las metodologías empleadas pocos se lo agradecerán, su dedicación no será valorada en los procesos de promoción profesional, y quizás la incomprensión de los colegas más anclados en la rutina, o de los alumnos que vean difuminarse la vía habitual de obtención del aprobado, sea la única moneda de pago. En definitiva, con estas premisas, la dedicación a las tareas docentes se halla en completa desventaja con respecto a las actividades centradas en la investigación. Desde semejante perspectiva, el «tránsito de la enseñanza al aprendizaje» que se proclama suena a lejano.

La renovación de las metodologías educativas y el interés por la pedagogía en el sentido que lo hacían Giner[4] o Cossío[5] parece que pertenecen al mundo de los buenos deseos, inalcanzables en la cruda realidad que nos envuelve. Pero ¿esto es así? ¿Cabe resignarse, sin más?

El reconocimiento de la labor bien hecha impulsa al ser humano en muchos casos, y en campos diversos en su actividad cotidiana, en la búsqueda de la mejora y el perfeccionamiento en su trabajo.

---

(4) F. GINER DE LOS RÍOS: *Instrucción y educación. Estudios sobre educación. Obras Completas VII.* 1879.

(5) M. B. COSSÍO: *Ensayistas hispánicos* (prólogo de Julio Caro Baroja). Aguilar, 1966.

Los incentivos como premio a los buenos resultados alcanzados constituyen una manera sencilla de avanzar hacia cotas de mayor calidad profesional. Así se entendió con la implantación de la evaluación quinquenal de la labor docente y sexenal de la producción investigadora. Pero estos dos acicates han seguido trayectorias divergentes: desprestigiados los quinquenios de docencia, a causa de su desafortunada gestión, estimados los sexenios de investigación por su adecuación selectiva a los méritos aducidos por los candidatos que optan a su reconocimiento.

La inferioridad en que se halla la valoración de la docencia respecto a la que merece la investigación queda reflejada de manera diáfana en la consideración que merecen quinquenios y sexenios para los profesores. Los quinquenios no han desempeñado su rol de estímulo a la buena docencia, discriminando entre quienes se dedican con vocación y entrega apasionada y quienes se limitan «a cubrir el expediente». Tal complemento se ha generalizado, con una cierta consideración paliativa de la pérdida del poder adquisitivo de los salarios de los profesores universitarios, en los tres últimos lustros. En una ocasión propuse, en el seno de una comisión constituida para la elaboración de la reglamentación sobre la concesión de los quinquenios a la que pertenecía, que se concediese al 95% de los profesores con mejores resultados docentes: mi sugerencia fue frontalmente rechazada por su «elevado grado de exigencia».

Quizás no cabe un paso hacia atrás respecto a la situación alcanzada, de concesión generalizada de los quinquenios. Su incapacidad para distinguir entre el buen y el mal docente es aceptada –con la connivencia de los directivos de las instituciones y los responsables de la política universitaria en los Gobiernos autónomos– en todos los campos académicos y ámbitos territoriales, pero es posible recuperar su eficacia con la diversificación de los tipos de estímulo y de incentivos. Si no se hace, ésta es una debilidad grave que atenaza la situación actual y que será un freno poderoso para cualquier alteración del *statu quo* existente hoy en día.

Hasta aquí la descripción del panorama docente, contemplado desde un prisma crítico en cuanto a las deficiencias perceptibles a poco que se profundice en la situación actual del profesorado. Se detectan con suficiente claridad algunas de las causas que, sin no se corrigen, actuarán negativamente ante la exigencia de cambio que conlleva y proclama el Espacio Europeo de Educación Superior. A modo de resumen, del resumen de las carencias de partida, emergen dos conceptos claves para la implicación del profesorado en el tiempo venidero: formación e incentivación.

¿EN QUÉ PUEDE AYUDAR LA EUROPEIZACIÓN?

Si cuanto aquí se ha venido describiendo corresponde a lo que se podría denominar una «foto actual», o una mira introspectiva sobre aquellos aspectos del devenir cotidiano de la educación universitaria que son mejorables, procede ahora que este texto eleve su mirada hacia lo que está por llegar. No cabe duda que las debilidades anteriores son superables a corto o medio plazo, y lo que acontezca en el contexto internacional ayudará en gran medida.

Diagnosticados algunos de los principales males la atención se centrará, en adelante, sobre los remedios ¿La actual es una fotografía congelada en el tiempo y

común a la de otros lares, a la de otros sistemas universitarios? No, bien al contrario. Desde la pasada década se generaliza en los países próximos la voluntad de mejorar la situación de la docencia, y se prodigan reflexiones sobre qué innovaciones son las más urgentes.

En la misma «Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción», publicada a raíz de la celebración[6] de la *Conferencia Mundial de la UNESCO de 1998*, se incidía en este asunto, al que otorgaba valor capital. Así su artículo 9 hablaba de que «se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos» para resaltar posteriormente que «los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos». Si dicho punto de la *Declaración* estaba dedicado a la renovación de las metodologías educativas, el siguiente se ocupaba de los protagonistas de llevarla a cabo, proclamado que «un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación de personal». A continuación, la Declaración precisaba, de modo concreto, esta afirmación sugiriendo que «deberían tomarse medidas adecuadas (...) de mejora y actualización de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje».

El testigo de la renovación de los métodos educativos y las políticas de profesorado adecuadas a tal fin lo recoge luego la Comisión Europea, que sistemáticamente alude al tema en todas sus recientes comunicaciones referidas a la educación superior. En la última[7], que acaba de hacerse pública, también se insiste en su importancia capital. Con el sugerente título de *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*, el documento consagra, dentro del capítulo «Prioridades de cara a la modernización: capacidad de atracción, gobernanza y financiación», un apartado a la cuestión de «Formas de reforzar los recursos humanos» donde puede leerse que «las universidades deberán afanarse por reforzar, tanto cualitativa como cuantitativamente, su potencial humano, para lo cual deberá atraer, desarrollar y retener profesionales de prestigio en la carrera docente y en la investigación», destacando, además, que «la excelencia sólo puede alcanzarse en *un entorno profesional favorable* en el que existan procedimientos abiertos, transparentes y competitivos».

La Comisión Europea reitera así su posición al respecto, ya plasmada en su conocida comunicación[8] de dos años atrás «El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento». En aquella ocasión, el texto publicado en Bruselas analizaba extensamente el valor capital que tenía la consecución de la excelencia en los recursos humanos y planteaba, en forma de preguntas, diversos temas para

---

(6) UNESCO: *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Paris, 9 de octubre 1998.

(7) COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Bruselas, 2005. (Comunicación).

(8) COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento*. Bruselas, 2003. (Comunicación).

el debate sobre el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Valga como ejemplo el titulado «¿Cómo ayudar a las universidades europeas a una reserva de recursos humanos (estudiantes, profesores e investigadores) de proyección europea mediante la eliminación de los obstáculos a la movilidad?» En definitiva, la potenciación del papel de los profesores universitarios ha ocupado desde el principio un puesto destacado entre las prioridades reconocidas en la europeización de los diversos sistemas universitarios nacionales. El tema está de actualidad, tiene reconocida su importancia; el consiguiente debate se centra en las políticas eficientes para que mejore la situación actual.

El proceso de convergencia europea iniciado en la Sorbona en 1998 y en Bolonia en 1999 incorpora las sensibilidades que sobre la formación y renovación eficiente de las tareas asignadas a los profesores universitarios han constituido una tendencia internacional expansiva desde hace algo más de un decenio. Cabe recordar que en 1996 representantes de 13 países, reunidos en Finlandia, en un Congreso organizado por el «Institutional Consortium for Educational Development in Higher Education», insistieron en lo que poco a poco se ha hecho evidente: el inicio de un *movimiento mundial* para la mejora en la formación de los profesores universitarios. A esta corriente se han ido sumando en los últimos años distintas universidades europeas en Noruega, Suecia o Reino Unido. Del binomio formación-incentivación planteado previamente los primeros pasos para la «puesta al día» se han centrado en la primera componente ¡Por alguna hay que empezar! Es lógico que sea así, que empiece todo por la capacitación profesional de los profesores para su nuevo rol en los procesos de aprendizaje, si quiere ser estimulado de manera decidida.

¿Qué puede aportar el Espacio Europeo de Educación Superior[9] en el horizonte profesional de los profesores? El reconocimiento de las ofertas académicas entre países de la Unión Europea conduce de modo inevitable a la extensión de los sistemas de evaluación y garantía de la calidad de las instituciones y los programas educativos. La transparencia y la comparabilidad de los contenidos educativos son términos en boga. La elaboración de estándares de calidad compartidos por todos los países, el reconocimiento de los resultados generados por las Agencias nacionales, y las primeras gestiones de Agencias europeas, en la medición «a posteriori» del grado de consecución de los objetivos de aprendizaje definidos en su dimensión europea, alientan que tome cuerpo un nuevo modo de vivir su profesión por parte de los docentes e investigadores. En ese sentido, el Comunicado oficial de la Conferencia de Ministros responsables de educación superior, celebrada en Berlín[10] en septiembre de 2003, titulado *Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior* se proponía para el año 2005 la implantación de sistemas nacionales de acreditación de la calidad que se ocupasen de la «evaluación de programas o instituciones, incluyendo la valoración interna, la revisión externa, la participación de los estudiantes y la publicación de resultados».

También en Berlín se destacó el valor

(9) MICHAVILA, F.: «La incorporación de la universidad española al espacio europeo de educación superior: una oportunidad excepcional», en *Cuadernos Europeos de Deusto,* 23 (2005).

(10) Comunicado oficial de la Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior: *Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Berlín, 19 de septiembre 2003.

de la movilidad, no sólo de estudiantes sino de profesores. La participación en programas internacionales, la cooperación entre académicos de la misma disciplina y distinta localización geográfica, el desarrollo de redes docentes e investigadoras que sustentadas en las nuevas tecnologías permitan la elaboración de planes de trabajo interdisciplinarios e internacionales salvando obstáculos temporales o espaciales... son algunas de las novedades que se dibujan ante los ojos –atónitos algunos, esperanzados otros, asustados los menos– de los que han hecho del mundo académico su vida profesional. Sacudir la pereza es la piedra angular de cuanto se avecina en pocos años. Sin renunciar a la realización personal se impone la búsqueda de la misión colectiva, no menos importante (¡bien al contrario!), que se traduce en una eficiencia superior en el servicio público de educación superior.

Si Europa dispone en un futuro no lejano de profesionales más y mejor formados, de ciudadanos comprometidos en mayor medida que en la actualidad con un proyecto colectivo de convivencia que perfila los valores cívicos que proclama la Constitución Europea[11], la Unión Europea se hallará preparada para dar pasos firmes en la senda optimista que se marcó en la *Declaración de Lisboa* del año 2000. Que sea así estará estrechamente unido a que los profesores universitarios asuman responsabilidades educativas más trascendentes que las actuales. Responsabilidades éstas para los que hasta ahora no habían sido preparados ni estimulados con incentivo alguno. Si tienen profesores comprometidos con el proyecto de cambio formativo, las universidades se encontrarán en condiciones adecuadas para que sea factible la renovación de las metodologías educativas; si no es así, se habrá perdido una ocasión extraordinaria.

Hace varios meses, el Secretario de Estado de Universidades e Investigación, Salvador Ordóñez, anunció, en una sesión de la Comisión Académica del Consejo de Coordinación Universitaria, la creación de una *Comisión para la renovación de las metodologías educativas universitarias*. La Comisión, constituida en marzo pasado, debería elaborar un diagnóstico de la situación actual, con sus debilidades y fortalezas, que unido a la comparación con previsiones y desarrollos similares de otros sistemas europeos constituyese el punto de partida de un trabajo riguroso que condujese a la redacción de una propuesta de transformación metodológica, seria y eficaz. Semejante propuesta no debe limitarse al establecimiento de objetivos, estrategias y calendarios en el proceso de renovación, por más que estas cuestiones constituyan la columna vertebral de la innovación deseada. También es necesario que cuantifique los recursos tecnológicos y las infraestructuras que se necesitan, con la correspondiente evaluación económica. No deben olvidarse en ese trabajo las potenciales redes docentes, los diseños virtuales y la movilidad de los profesores, reclamada con mucha reiteración y seguida con poco entusiasmo. Sería conveniente que se diseñasen experiencias piloto sobre sistemas de evaluación, actividades prácticas y coordinación de contenidos que actuasen como verdaderas puntas de lanza del cambio pregonado.

Entre las cuestiones que la *Comisión de renovación de las metodologías educativas universitarias* tiene la oportunidad de estudiar están los planes de

(11) *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa.* Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación-Ministerio del Interior-Ministerio de Presidencia. 2005.

formación pertinentes para el profesorado, la redefinición de las tareas docentes y la potenciación de la innovación docente.

El aumento de la interactividad entre profesores y alumnos en los procesos de aprendizaje, el uso de las nuevas tecnologías educativas y el trabajo en colaboración o en equipos docentes de los profesores constituyen los tres vértices que limitan el campo donde se jugará el partido del nuevo tiempo educativo. Los nuevos modos de actuación docente abarcan desde la definición de objetivos específicos en las disciplinas que se imparten hasta las estrategias adecuadas para la motivación de los estudiantes; desde la introducción de las tecnologías educativas convenientes y la preparación de los materiales didácticos necesarios hasta la potenciación de las tutorías; desde la utilización de la evaluación de los alumnos como herramienta de aprendizaje hasta el desarrollo de las actuaciones que propicien la comprensión por los profesores de las nuevas formas de aprendizaje.

¿Alguien puede no calificar como inmensa y apasionante la tarea que compete en adelante a los profesores universitarios, si se pretende que sean realidad las transformaciones reclamadas para Europa por políticos, empresarios, pensadores o comunicadores?

¿CÓMO AVANZAR CON DETERMINACIÓN?

Algunas primeras medidas correctoras de las debilidades denunciadas que podrían tomarse en un lapso de tiempo breve, sin que ocasionasen grandes distorsiones económicas u organizativas, serían las siguientes: asignación de un fondo específico que cubra los costes de la primera fase del proceso de europeización de la universidad española, revisión del método de cómputo de las horas lectivas empleado en el vigente sistema de dedicación del profesorado e introducción de un nuevo incentivo docente complementario al vigente en la actualidad, selectivo y orientado al estímulo de la innovación educativa.

La «europeización» de la universidad española cuesta dinero[12]. El proceso de transformación de la oferta académica y la renovación de las metodologías educativas obligan a los gobiernos, y a la sociedad globalmente, a una inversión mayor en educación superior. Se precisa un esfuerzo económico superior al actual. La recién aparecida Comunicación de la Comisión Europea antes citada destaca la necesidad de más y mejores inversiones destinadas a la financiación de las universidades. Dice textualmente que «la Comisión estima que una inversión total en torno al 2% del PIB (2,7% en los Estados Unidos) constituye el mínimo requerido en economías que exigen un alto nivel de conocimientos, y ello incluso en un sistema universitario modernizado». Los europeos deben destinar los nuevos recursos a hacer viables las importantes reformas anunciadas. Las actividades de formación del profesorado, la incorporación de las nuevas tecnologías educativas y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación son condiciones *sine qua non* para que sean viables las reformas pretendidas en los sistemas universitarios.

Si a la mayor inversión demandada para el conjunto del Espacio Europeo de Educación Superior se suma el déficit existente de recursos en el caso español respecto a los valores medios de la Unión, queda patente que la universidad en España debe ser dotada de mayores

(12) F. MICHAVILA: «La europeización de las universidades cuesta», en *El País*, marzo, 2004.

fondos públicos (y también privados) Una parte notable de los recursos adicionales tendría que reservarse a estimular la capacidad de innovación de las instituciones y a que se adecuen los recursos humanos a la nueva situación, caracterizada por demandas de niveles superiores de calidad en las tareas educativas, de investigación y de servicio a la comunidad más próxima.

De manera concreta, se podría dedicar un 0,1% del PIB –considerado como una parte del incremento reclamado por los especialistas y la propia Comisión– a aquellas mejoras que consistiesen en actividades, organizadas de forma sistemática, de formación del profesorado, incorporación de los recursos tecnológicos y renovación de las metodologías educativas. La potenciación de la innovación docente formaría parte de esta estrategia. Entre las políticas precisas para el incremento de la calidad educativa se incluirían las convocatorias competitivas de ayudas y los premios, el reconocimiento a las *buenas prácticas* y la movilidad fundada en alianzas entre grupos temáticos o con intereses metodológicos compartidos.

Los fondos destinados a estas estrategias renovadoras de los procesos educativos estarían sometidos a la evaluación de los resultados obtenidos en la consecución de los objetivos innovadores que se marcasen. La *rendición de cuentas* de su uso eficiente tendría que ser la contrapartida obligada al mayor esfuerzo inversor. El horizonte temporal previsible para este salto cualitativo de la educación superior podría ser de cinco años, de manera que en 2010 se notasen sus efectos beneficiosos. Si se tiene en cuenta que a partir de octubre de 2007 está previsto que, en aplicación del diseño de titulaciones previsto en los Decretos de Grado y Postgrado publicados meses atrás[13], se inicie el proceso de implantación de la nueva oferta académica, parece ajustado dicho calendario.

El régimen de dedicación del profesorado vigente se corresponde con lo que al respecto establece el Decreto[14] de 1985. En dicho texto legal se concretan las obligaciones docentes de los profesores, medidas en horas lectivas semanales (ocho para quienes se hallen en dedicación a tiempo completo y entre un máximo de seis y un mínimo de tres para los que se acojan a dedicación parcial) y horas de tutorías o asistencia al alumnado (seis a tiempo completo, y un número igual a sus horas lectivas para los docentes con dedicación parcial). En el caso de los Profesores titulares de Escuela Universitaria las horas lectivas son doce y las de tutorías seis. Durante los veinte años transcurridos desde la aprobación de esa norma legal no se ha introducido ninguna modificación sustancial que altere la aritmética de los tiempos de «obligado cumplimiento» de los docentes. Únicamente cabe mencionar que, poco a poco, una tras otra, las universidades –no todas, todavía– han ido incorporando a efectos de los cálculos realizados de horas lectivas, el tiempo correspondiente a la docencia impartida en los programas de doctorado, desarrollados por los departamentos, siempre que no se superen

---

(13) REAL DECRETO 55/2005, *de 21 de enero por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado* y REAL DECRETO 56/2005, *de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado.* BOE: 25-02-05 (nº 21).

(14) REAL DECRETO 898/1985 *de 30 de abril, sobre el régimen de dedicación del profesorado.* BOE: 19-06-85 (nº 146).

determinados límites ni se exceda un porcentaje preestablecido, para cada uno de los profesores. Pero poco más; mejor dicho: nada más.

Con la filosofía educativa subyacente en el Espacio Europeo y el papel de protagonista principal que se otorga al aprendizaje, la fórmula utilizada hasta la fecha no sirve. La redefinición de las tareas docentes implica de manera inexorable una revisión del sistema de medición de la dedicación del profesorado. Los nuevos modos de actuación docente conducen a que el tiempo que el profesor dedica a la docencia (se estima que, en valor medio, es de dos tercios del total de su jornada laboral; el tercio restante correspondería a la investigación) no sólo se cuente por medio de horas lectivas y horas de tutorías teniendo presente que, en cualquier caso, la fórmula que se emplee ha de ser sencilla y suficientemente universal. A las tareas de coordinación debería asignarse un tiempo, como también a la elaboración de objetivos específicos de cada asignatura, a la preparación de los materiales necesarios, en soporte físico o virtual, a la revisión de las metodologías didácticas empleadas incorporando las técnicas y los recursos convenientes, al desarrollo de métodos innovadores de evaluación, etcétera.

En adelante, pues, no bastará con que se reconozca genéricamente el valor de todas y cada una de las labores docentes que hoy se ensalzan, sino que habrán de reflejarse de modo cuantitativo en la ocupación de su tiempo por parte de los profesores.

En esa reciente Comunicación de la Comisión Europea, varias veces citada con anterioridad, se destaca también que, entre las *prioridades en materia de inversión de cara a la modernización de la enseñanza superior*, los fondos suplementarios que llegasen deberían permitir la introducción de nuevos incentivos para quienes tengan la voluntad y la capacidad de innovar. En estas condiciones, es oportuna una reflexión sobre si la actual incentivación de las actividades docentes por medio de los quinquenios puede alterarse en aras superar su demostrada ineficiencia.

Dado que su fácil obtención se acoge con sordina, y se ve más como un cierto contrapeso salarial que como un auténtico estímulo, se podría efectuar un planteamiento *atrevido* del incentivo docente futuro. Este se compondría de dos partes. Una, la equivalente al complemento actual, estaría destinada a la valoración del cumplimiento de las obligaciones «tradicionales» de los profesores, de sus horas lectivas y de tutoría; sería la componente correspondiente a los quinquenios vigentes, evaluados por cada institución. Otra, de nuevo cuño, se ocuparía de la medición de los aspectos docentes más vinculados con la innovación educativa y la mejora de la calidad de los procesos de aprendizaje. Este nuevo estímulo se sometería a un proceso de evaluación externa, análogo al que se sigue con los sexenios investigadores. En cada convocatoria se aducirían méritos de carácter individual o como consecuencia de proyectos docentes desarrollados conjuntamente por instituciones o departamentos diversos.

Conviene precisar que cuanto se viene detallando en este apartado hace referencia a estrategias a corto plazo, que no requieren grandes cambios legales ni organizativos para su implantación. En consecuencia, otra visión del problema a medio o largo plazo debería, al menos, esbozarse para completar el panorama del previsible papel de los profesores en la modernización de la educación superior en Europa, en general, y en España, en particular.

Algunas pinceladas sueltas servirán como boceto del paisaje que el profesorado atisbará de aquí a pocos años. En primer término, habrá menos reglamentación, menos regulaciones «preventivas» y más medición de los resultados alcanzados en las diversas actividades académicas en que está inmerso el profesorado. Esta tendencia ya se ha iniciado en el último decenio y proseguirá de forma imparable. A la reducción de la jungla normativa que actúa como corsé impuesto, en ocasiones con escasa relación con la calidad educativa, corresponderá una mayor libertad de actuación y flexibilidad en los procedimientos.

Una segunda vía de avance certero consistirá en la reorganización de los recursos humanos de las universidades[15]. En cuanto se refiere al profesorado, hay dos cuestiones cruciales, de las que se derivarán beneficios tangibles para los procesos educativos de los ciudadanos: sustitución del actual catálogo de áreas de conocimiento e incorporación de sistemas interdisciplinarios de agrupación de los profesores. El vigente listado de áreas de conocimiento, que no es hoy en día otra cosa, debe ser reformado drásticamente, reelaborado sobre el principio de una nueva estructura *arbórea*, que en los diversos niveles contemple la afinidad mayor o menor de los campos científicos. En este sentido, el estímulo a las tareas docentes e investigadoras interdisciplinarias también será muy positivo.

El tercer punto de apoyo para la definición del protagonismo futuro de los profesores en la universidad europea corresponde a la corrección de su excesivo academicismo. Se generalizará una educación universitaria menos conformista, menos memorística y, en definitiva, menos *conservadora* de tradiciones que han quedado obsoletas, superadas por el progreso socioeconómico de su entorno.

La Universidad de dentro de diez años será mejor que la actual si sus profesores son profesionales de la docencia y la investigación comprometidos con su tiempo y con la sociedad en la que viven y trabajan. Lo será si los profesores con su trabajo cotidiano facilitan la apertura de los departamentos y los laboratorios a las expectativas sociales y hacen factible su sintonía con las demandas del mercado laboral. En definitiva, lo será si asumen activamente su responsabilidad en la formación de ciudadanos; o sea, el liderazgo social que de ellos se espera.

BIBLIOGRAFÍA

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa.* Bruselas, 2005. (Comunicación).

— *El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento*. Bruselas, 2003. (Comunicación).

COMUNICADO OFICIAL DE LA CONFERENCIA DE MINISTROS: *Responsables de Educación Superior. Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior.* Berlín, 19 setiembre, 2003.

CONSEJO EUROPEO DE LISBOA: *Conclusiones de la Presidencia*. 2000.

COSSIO, M.B.: *Ensayistas hispánicos*. (Prólogo Julio Caro Baroja. Edición 1966). Madrid, Aguilar, 1929.

GINER DE LOS RÍOS, F.: *Instrucción y educación. Estudios sobre educación. Obras Completas VII.* 1879.

(15) F. MICHAVILA: «La Universidad de hoy a mañana: a la espera de Cadmio», en *Temas* (pendiente de publicación).

MICHAVILA, F.: «La europeización de las universidades cuesta», en *El País*, marzo, 2004.

— «La incorporación de la universidad española al espacio europeo de educación superior: una oportunidad excepcional», en *Cuadernos Europeos de Deusto*, 23 (2005).

— «La Universidad de hoy a mañana: a la espera de Cadmio», en *Temas* (pendiente de publicación).

REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre. BOE: 14-12-87 (nº 298).

REAL DECRETO 1888/1984, de 26 septiembre. BOE: 26-10-84 (nº 257).

REAL DECRETO 55/2005 y REAL DECRETO 56/2005, 21 enero, 2005. BOE: 25-01-05 (nº 21).

REAL DECRETO 898/1985, 30 abril, 1985. BOE: 19-06-85 (nº 146).

UNIÓN EUROPEA: *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación-Ministerio del Interior-Ministerio de Presidencia, 2005.

UNESCO: *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París, 9 octubre, 1998.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA INNOVACIÓN EN EL MARCO DE LA INTEGRACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

LEONOR MARGALEF GARCÍA*
JUAN MANUEL ÁLVAREZ MÉNDEZ**

RESUMEN. El artículo reflexiona en torno a las oportunidades y dificultades que presenta el marco de la Convergencia Europea de Educación Superior en el ámbito de la formación del profesorado universitario. Por un lado, se analizan los impactos sobre la formación del profesorado universitario en general y, cómo este impacto puede concretarse en la introducción de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sin embargo, el aspecto central que aborda este trabajo está referido a la necesidad de construir un marco de referencia para la formación y la innovación docente, analizando algunas situaciones de partida y considerando las experiencias de aprendizaje del profesorado como base para la innovación en la enseñanza universitaria. Finalmente, se plantean algunas líneas de actuación que orienten el desarrollo de programas de formación.

ABSTRACT. The article studies the opportunities and difficulties that the European Higher Education Convergence framework entails for university teacher training. On the one hand, the effects on university teacher training as a whole and how this effect may lead to the introduction of the new Information and Communication Technologies are analysed. However, the main aspect tackled in this work refers to the need of establishing a reference framework for teacher training and innovation. It therefore examines some of the starting situations and takes into account teachers' learning experiences as the basis for innovation in university education. Finally, some lines of action that guide the implementation of training programmes are explained.

OPORTUNIDADES Y RIESGOS

En el ámbito de la educación superior se presenta una realidad cargada de incertidumbre, expectativas y proyección de fuertes deseos de cambio, que se entremezclan con resistencias, desconfianzas, sentidas y razonables

(*) Universidad de Alcalá.
(**) Universidad Complutense de Madrid.

Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 51-70.
Fecha de entrada: 11-04-2005 Fecha de aceptación: 10-05-2005

preocupaciones sobre el alcance de propuestas de tales cambios y reformas.

Esta situación ha provocado un espacio de debates, de cuestionamientos individuales e institucionales que ofrecen una oportunidad para reflexionar sobre la educación universitaria en general, y muy especialmente sobre el profesorado universitario y la necesidad de una formación específica para asumir su tarea docente. Quizás por ello en varias universidades las propuestas de formación destinadas al profesorado universitario se han amparado bajo estructuras de vicerrectorados de armonización europea, innovación y calidad educativa o docencia. Ello refuerza la idea de romper la oferta tradicional de formación centrada en cursos o seminarios aislados sobre aspectos puntuales o sólo de actualización de conocimientos en áreas disciplinares para avanzar hacia un programa de formación más amplio y complejo[1].

En la base de estas propuestas aparece sin duda las exigencias que impone la convergencia europea; pero más allá de esta coyuntura, se avanza hacia la búsqueda de alternativas educativas a modelos limitados a la función transmisiva, insuficiente para hacer frente a la llamada sociedad del conocimiento y del fácil acceso a la información.

En este sentido, la convergencia europea se convierte en una oportunidad que nos permite no sólo debatir, cuestionar y reflexionar sino también avanzar en la concreción de prácticas educativas y en el intercambio de experiencias que favorezcan una enseñanza y aprendizaje que mejore la educación superior en niveles supranacionales.

Pero también hay que tener presente que corremos el riesgo de quedarnos en los estrechos parámetros que impone la nueva derecha, la ideología de mercado aplicada a la educación o el neoliberalismo y la incidencia de estos movimientos en la creación de un pensamiento único, hegemónico, de marcado acento economicista –globalización– (Coraggio y Torres, 1999; Biddle, Good y Goodson, 2000; Delandshere y Petrosky, 2004) (eficiencia, coste-efectividad, demandas mercado laboral) y en la dimensión administrativa (desregulación, deslocalización, control de calidad, dirección y liderazgos fuertes) (Gimeno Sacristán, 2001).

Desde este punto de vista, las investigaciones y los estudios sobre la formación inicial y continua del profesorado restringirán el debate en cuestiones tales como: perfiles profesionales, especificación de competencias, habilidades, criterios externos de control de calidad, necesidades de instrucción tecnológica derivadas de las exigencias que impone una visión restringida y parcial de la sociedad del conocimiento. De hecho, esto ya se puede apreciar en los innumerables informes que empiezan a circular en nuestro ámbito disciplinar. Por este camino sólo abordaremos las cuestiones técnicas y de

(1) No desmerecemos la función que pueden cumplir jornadas o actividades puntuales que tienen que ver más con la divulgación de información que con programas específicos de formación. De hecho, en procesos de cambio y de implantación de reformas, esta etapa de información es fundamental. A su vez, puede asumir diversos procedimientos: desde charlas, conferencias, documentos a jornadas de debate e intercambio de opiniones y experiencias; pero no es suficiente. Nos estamos refiriendo a una propuesta formativa, formalmente estructurada y pensada para fines de formación específica. Damos por hecho que la información es lo mínimo que debería hacerse si se quiere, al menos, lograr alguna sensibilización hacia estos procesos de cambio y cumplir, aunque sea, con el requisito mínimo de la participación de los destinatarios. Pero es una actividad complementaria, que no sustitutoria de la intencionalmente formativa.

gestión y aumentaremos la tendencia burocrática de resolver los problemas de la educación. Sabemos que la complejidad y multidimensionalidad de la enseñanza plantea problemas que no se resuelven desde la gestión, aunque ésta pueda favorecer su implementación.

Centrar la mirada en la calidad de la enseñanza y de aprendizaje, en los procesos internos, en los espacios de intercambio que se dan en el aula, es fundamental para lograr cambios reales en las propuestas metodológicas y de evaluación que transformen las prácticas educativas. Si hacemos este ejercicio comprobaremos que aún permanecen en la enseñanza universitaria unas prácticas muy tradicionales y sobre las que poco se ha innovado. Pero esto no es suficiente si queremos generalizar esta propuesta de cambio y no dejarla sólo para los profesores que desde hace tiempo han asumido un compromiso para mejorar su enseñanza, para favorecer el aprendizaje del alumno, para contribuir a desarrollar sus capacidades complejas y para que sean «competentes». Una condición esencial es valorar la docencia y apoyar al profesorado en su proceso de formación[2].

EL IMPACTO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Hasta hace muy poco tiempo era necesario justificar cualquier propuesta de formación pedagógica para los profesores universitarios dado que estaba muy arraigada la idea de que para enseñar en la universidad sólo se necesitaba dominar el contenido científico de la materia a impartir. Esta idea sigue dominando en grandes sectores del profesorado universitario, y sigue sosteniendo actitudes que apuntalan posturas inmovilistas asentadas en estructuras y creencias profundas enraizadas en un *modus operandi* tan tradicional como interesado, e incluso, irracional. Sobre esa base aún se sigue considerando en muchos sectores que para ser buen profesor universitario sólo basta con conocer la materia. Los asuntos relacionados con «lo pedagógico» son añadidos que en nada inciden en la calidad de la enseñanza ni en la calidad de lo aprendido. Afortunadamente se empieza a ver y a sentir como políticamente incorrecto sostener esta creencia, y menos aún, hacerla explícita, sobre todo cuando comprobamos las nuevas tendencias a las que apunta la formación del profesorado en general, del universitario en particular, impulsadas también por los intercambios entre culturas y contextos con los que la convergencia europea nos pone en contacto y en niveles de formación más exigentes y más amplios.

En estos últimos años, algunas cuestiones van cambiando y –aunque de modo muy puntual– el discurso y algunas prácticas están siendo redefinidas. En esta nueva orientación, asistimos a un mayor protagonismo del profesor universitario, a la demanda explícita de una formación específica en el ámbito pedagógico y a la necesidad de acercarnos a una nueva manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje[3]. A raíz del discurso de la

(2) Tal vez en esto también sea necesario converger con Europa. Quizás podamos seguir el ejemplo de la Universidad de Cambridge que tiene una vía de promoción basada en la excelencia en la docencia, o el de la Universidad de Edimburgo que ha nombrado profesores sobre la base de sus méritos en la enseñanza (Gosling, 2003).

(3) El Estudio sobre la preparación del profesorado universitario español para la convergencia en educación superior, coordinado por Miguel Valcárcel, en el ámbito de la convocatoria 2003 del *Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidad*, menciona

convergencia europea y coincidiendo con la difusión del documento marco para la integración de España en la educación superior, la enseñanza universitaria se ha convertido en un tema central en recientes congresos, jornadas, números monográficos, propuestas de innovación y foros de debates. Una consecuencia evidente, por tanto, es la preocupación por la mejora en la docencia universitaria, recuperando la importancia que tienen los aspectos didácticos junto con las preocupaciones por la calidad de los contenidos, «paradigma perdido» de que hablaba Shulman (1995) y haciendo normales tales exigencias de formación dentro de una tradición cultural.

Ahora bien, las razones de esta preocupación por la formación del profesor universitario son diversas, y no necesariamente surgen del propio profesorado como una necesidad sentida por ellos. Esta es una cuestión que deberemos tener en cuenta en las propuestas de formación e innovación.

La integración al Espacio Europeo de Educación Superior, la reestructuración de las titulaciones, la nueva unidad de medida de los créditos, es decir, el Crédito Europeo, los procesos de acreditación y evaluación institucional, la introducción y difusión cada vez mayor de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y más sutil o no de un modo tan explícito, las necesidades y exigencias del mundo sociolaboral, son algunas de las razones que están impulsando una nueva manera de concebir la docencia universitaria. Como consecuencia, algunas universidades están ofreciendo a su profesorado programas de formación que contribuyan a entender y a asumir las complejas funciones que derivan de la nueva situación creada. En una dinámica que viene dada por estas circunstancias se espera que ellos las asuman en este nuevo marco de referencia para la enseñanza universitaria.

Existen, además, otras razones inteligibles desde el contexto socioeconómico y la racionalidad funcional que impone, que no podemos ignorar porque ejercen una fuerte presión sobre la universidad que condiciona las decisiones que en estos ámbitos se pueden tomar. Afectan al currículo en un sentido amplio y su implementación, a la formación del profesorado y a los estudiantes. El papel de la evaluación institucional desempeña un papel importante, aunque limitado a una interpretación que la aproxima a mecanismos de control sobre costes-resultados («rendimiento de cuentas») (Álvarez Méndez, 2001; Laval, 2003). Nos referimos a las razones del mercado, las demandas del sector económico y empresarial, la fuerte competitividad, la reducción de financiamiento público y el requerimiento de nuevas fuentes de financiación, el descenso de estudiantes matriculados, especialmente en algunas carreras de larga tradición, no sólo por razones demográficas sino por la opción de otras ofertas formativas, como los módulos de formación profesional.

Y por último, señalamos otras cuestiones más cercanas al profesorado, como los procesos de cambios surgidos de la condición postmoderna de la sociedad actual, el cuestionamiento de la producción del conocimiento desde un paradigma emergente que asume diferentes

---

algunas iniciativas de las universidades españolas en materia de formación del profesorado y en el ámbito de adecuación a la convergencia europea, con lo cual es evidente que no partimos de cero. Sin embargo, el estudio reconoce que existe un desarrollo desigual en las distintas universidades y se requiere un esfuerzo importante de sistematización y apoyo.

formas según las disciplinas y áreas de conocimiento y la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. A ellas, se suma por una parte la transformación experimentada por los destinatarios de la formación, los alumnos y las alumnas que son la razón principal de la enseñanza.

Las aulas universitarias cuentan cada vez más con la presencia de una gran diversidad de estudiantes que han vivido con experiencias muy heterogéneas en los procesos de escolarización; por otra parte, viven los procesos de formación con marcadas incertidumbres sobre un futuro laboral incierto y cuentan con capacidades, actitudes y vivencias adquiridas en un proceso de escolarización primaria y secundaria que no siempre se valoran como positivas en los niveles universitarios. Tampoco se aprovecha el potencial de nuevas formas de construir el conocimiento desde propuestas epistemológicas y didácticas alternativas al sistema tradicional de transmisión lineal al que los profesores universitarios están habituados y en el que mayoritariamente han sido ellos mismos formados. Se puede decir en este sentido que los contextos de formación de los profesores en muchos casos son antagónicos con los contextos en los que han de aplicar sus conocimientos y de las técnicas o recursos adquiridos en el tiempo de su formación.

Por una vía de salida fácil para estas nuevas situaciones, se cae con frecuencia en la apariencia de la innovación por introducir nuevos soportes y recursos técnicos en la enseñanza. Sin duda, esto puede facilitar y hacer más atractiva la transmisión de la información, pero justamente, sigue siendo predominante la visión de transmisión de la información. Aunque en algunos casos el profesor pase a segundo plano y se utilicen otros tipos de entornos, no se modifica en sustancia las formas de construir el conocimiento.

Este es un peligro que encierra la introducción de las nuevas tecnologías de la información, cuando el profesorado se centra sólo en la preocupación por el diseño de materiales educativos atractivos, sin cuestionarse las formas en las que se genera y selecciona el conocimiento (la Cultura), las finalidades que persigue cuando enseña, y los principios de procedimientos que le permitirían una actuación docente coherente. Esta actitud se detecta en diversas propuestas de virtualización o de apoyo a la enseñanza presencial. En algunos casos, el profesorado se concentra en las cuestiones técnicas más que en las didácticas –intencionalmente formativas–. Sin duda, para muchos profesores pensar en este tipo de propuestas formativas *on line* es ya una oportunidad para reflexionar sobre sus programas, la selección y la organización de los contenidos, que muchas veces ha permanecido inalterado, la búsqueda y actualización de información y de recursos diversos. Pero, desde el interés por la formación profesional del docente, esto no es suficiente, porque con actuaciones de este tipo se corre el riesgo de no traspasar esta frontera instrumental, e incluso bajo el manto de la innovación reforzar, concepciones educativas que creíamos ya superadas, o al menos en camino de reestructuración, pero encubiertas con nuevas metáforas.

Esto puede explicar las resistencias al cambio, por lo que de innovador tiene, pero también porque conlleva un desafío a lo que para ellos representa una tabla de salvación: la tradición recibida.

Todas estas razones y motivos se entrecruzan y desde una actitud crítica sirven de base para cuestionar la identidad tradicional del profesor universitario y las funciones que tenía claramente asignadas, limitadas tradicionalmente a la docencia y a la investigación

principalmente, y en menor medida, a la gestión. La nueva situación lleva a que el profesorado se pregunte sobre lo que se espera de él, cuáles son sus funciones en términos generales, y en concreto, qué valor se otorgará a la función docente. También surgen preguntas sobre qué procedimientos se utilizarán para el reconocimiento de ese valor, cómo se equilibrará la relación entre docencia y la investigación. Se pregunta sobre la posibilidad de conciliarlas, sobre la incidencia de la innovación en la educación y si ésta abarcará y afectará por igual a las funciones docentes tradicionales y lo que pueda suponer para el profesorado asumir las exigencias del nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje.

Estas dudas e incertidumbres se agudizan en la situación actual de fuerte presión y competitividad en el acceso y promoción del profesorado, de procesos de acreditaciones y de habilitaciones, de reconocimientos externos y evaluación no sólo formal sino también informal.

Las respuestas a estos planteamientos, sin duda, no se resuelven únicamente apelando a la formación recibida como estrategia esencial para reconstruir una nueva identidad y una nueva cultura profesional sino que obligan a ampliar la mirada hacia el contexto político, social y económico y a buscar los efectos de este impacto a largo plazo. En este marco socioeconómico complejo de referencia, se están cuestionando las funciones tradicionales de la universidad y cada vez se hacen más evidentes las contradicciones y los conflictos de intereses que luchan por imponer el predominio de unas finalidades sobre otras. Esto sin duda repercutirá sobre las prácticas educativas.

Connell (1999) nos ofrece una propuesta interesante para pensar en algunas funciones esenciales que la universidad de hoy debería articular, y que él resume en cuatro que considera irrenunciables:

- *Documentación:* la sociedad necesita contar con una memoria social, un archivo. La investigación universitaria sería el archivo más importante para la reflexión pública.
- *Reticulación*: es importante que la universidad reticule el saber generado, no sólo en publicaciones académicas sino a través de programas de formación permanente y de la divulgación en diferentes foros y mediante la cooperación entre distintos profesionales.
- *Innovación*: la universidad constituye la parte más autónoma del sistema educativo, por tanto se encuentra en una posición privilegiada para innovar sin miedo.
- *Crítica*: evitar que sólo se oigan las voces de los más poderosos y convertirse en voz crítica es una obligación ética a la que la universidad no puede renunciar.

Concretar estas finalidades en el espacio de la enseñanza implica modificar desde la selección y organización de los contenidos hasta los procesos de interacción y comunicación que favorezcan la creación de comunidades críticas de aprendizaje. De lo contrario seguiremos haciendo adaptaciones, reformas y contrarreformas sin cambiar la estructura profunda que determina el currículum universitario y sin alterar la esencia misma de la enseñanza. Es decir, en expresión de Hargreaves y Hopkins (1991), se trata de un cambio que se sitúa en las propias raíces del trabajo de los profesores, de la organización y función de la enseñanza misma que influye en dicho trabajo, y no de un cambio en las ramas, es decir, un cambio específico, tal vez significativo, pero que puede ser resistido, adaptado o adoptado y, también esquivado sin producir una transformación profunda.

Ligada a toda esta cuestión de la formación no podemos olvidarnos de la propia concepción de innovación o cambio si queremos considerar los impactos reales en la mejora y transformación de la enseñanza universitaria.

La innovación en educación no se impone ni se decreta. Es necesario que los profesores se impliquen en ella, siendo agentes activos en el plano de la elaboración y en las propuestas que se formulan. Será una condición imprescindible para que los profesores puedan asumirla conscientemente. En ese sentido, la innovación tiene un fuerte componente individual ya que es fundamental que cada profesor trabaje desde y sobre sus propias creencias, ideas y concepciones. Para que se produzca la innovación los profesores tienen que estar convencidos de lo que van a cambiar y por qué van a hacerlo. Pero no basta sólo con una comprensión intelectual del proceso de cambio ni con la adquisición de nuevas habilidades, destrezas y conocimientos. Es necesario también el componente afectivo y emocional. Nos referimos a los deseos. Los profesores tienen que estar entusiasmados, comprometidos con los procesos de cambio, sino será difícil que estimulen y contagien a sus estudiantes para involucrarse en estos procesos de transformación. Quien no cuente en su haber con la experiencia de haber vivido estas dimensiones previamente –como estudiante o como profesor–, difícilmente pueda transmitirlas a quienes hoy aprenden con él. Dichos procesos necesitan, para su implementación, la creación de vínculos entre profesores que permitan crear redes de entendimiento y de intercambio para que las innovaciones se hagan fuertes y lleguen a la comunidad, al grupo de profesores, de tal modo que lleguen a ser posibles además de creíbles (Young, 1998).

La propuesta actual exige un cambio de tal envergadura que requiere mucho tiempo dada su complejidad. No se trata de romper radicalmente con lo que se viene haciendo (se corre el riesgo de crear inseguridad y desconfianza innecesarias hacia lo nuevo), sino, a modo de ensayo, ir poniendo en práctica aquellas ideas que cada uno considera posibles de aplicar en los contextos y en las condiciones en las que él mismo trabaja, de modo que las mismas se vayan incorporando de forma habitual a las nuevas propuestas docentes. Así, el profesorado se podrá sentir seguro y respaldado, podrá llevarlos a la práctica. Y podrán ser evaluados. Esto va muy unido a evitar el fracaso de propuestas muy ambiciosas que luego frenan nuevas posibilidades de cambio. Las consecuencias de estas experiencias de fracaso para el profesorado refuerzan resistencias a futuras innovaciones, e incluso, se utilizan como razones para rehuir incorporarse a otras propuestas innovadoras.

Es importante reconocer las limitaciones y los múltiples determinantes que condicionan el éxito de cualquier innovación. Hay muchos aspectos que no dependen del profesorado y es fundamental tenerlos en cuenta. Pero también corremos el riesgo de escondernos detrás de todos estos factores externos para evitar el cambio. Ese «miedo escénico» suele paralizar la iniciativa y el profesor espera a que se den las condiciones ideales para tomar la iniciativa y para ensayar propuestas de innovación.

Consciente de las limitaciones, el profesorado podrá proponer cambios realistas aunque el alcance innovador sea limitado. Tampoco se puede esperar a que todos los miembros del departamento o de la titulación se unan a las propuestas de innovación. Ése es el ideal, pero no puede ser un condicionante porque se corre el riesgo de que el mismo ideal se convierta en obstáculo insalvable, freno

para cualquier iniciativa de cambio. Pretender que todos las personas que conforman un colectivo determinado, formalmente unidos por pertenencia a una institución (Departamento, por ejemplo) se unan a la innovación, no sólo forma parte de un imaginario engañoso, sino que puede funcionar como antídoto contra el cambio deseado y necesitado (Hargreaves, 1996). Esperar esa unidad ficticia, por más deseable que se presente, puede amparar y justificar la inmovilidad.

El progreso evidentemente se produce cuando hay inquietud y hay movimiento, cuando alguien –mejor si es en grupo– toma la iniciativa y comienza los procesos de cambio. Cada vez, es de esperar, se irán sumando más profesores. En la propuesta del espacio europeo esta premisa será esencial. Ya se puede comprobar cómo algunos profesores en pequeños grupos, fruto de procesos de reflexión y formación, están realizando propuestas de modificación de programas, de estrategias metodológicas, de procedimientos de evaluación, de elaboración de materiales, de creación de entornos virtuales y la utilización de plataformas de *e-learning* como apoyo a la enseñanza presencial. Son propuestas que están realizando no sólo en sus materias sino en relación que estrecha lazos interdisciplinares y que relaciona colegas de diferentes áreas de conocimiento y de diferentes disciplinas.

Este trabajo cooperativo en la universidad es un factor muy importante para el cambio ya que el profesorado se siente más seguro y respaldado por el sentimiento de pertenencia a una comunidad integrada, a un equipo que comparte ideas y trabaja de un modo coordinado, no malgastando energías ni bienes materiales. Este enfoque trata de cambiar la cultura docente universitaria tradicional en la que prima una forma de hacer fuertemente individualista y con un carácter tan parcializado en todo el quehacer docente (formamos comunidades incomunicadas de expertos en áreas aisladas por especialidades fuertemente delimitadas) que lleva a la pérdida de unidad y de identidad, además del sentido de pertenencia a una comunidad determinada.

Tener muy claro que nada es intocable es otra cuestión importante, que en muchos casos exigirá modificar hábitos y actitudes, una vuelta a aprender, y obligará a reestructurar ideas fuertemente arraigadas. Es decir, que todo puede ser objeto de cambio. Lo importante es entender el sentido de ese cambio, el por qué y para qué de esa innovación, y por supuesto, es importante entender que no estamos en condiciones de cambiar todo al mismo tiempo y con el mismo grado de intensidad. Tampoco conviene. Esto es fundamental para el profesorado ya que está muy extendida la idea de que muchas cuestiones están tan fuertemente determinadas que no se pueden alterar y eso da poco margen para introducir innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En las innovaciones que tienen que ver con la creación de entornos virtuales o de apoyo a la enseñanza presencial, este es un aspecto fundamental a tener en cuenta, porque exige todo un cambio en la concepción de enseñar y aprender, exige un mayor desafío en el diseño de actividades de aprendizaje que permitan pasar del pensamiento a la acción, que conviertan el conocimiento en acción. Es importante entender, en este sentido, que no sólo es cuestión metodológica. También es cuestión epistemológica, en cuanto que tiene que ver con la construcción, selección, transmisión y apropiación del conocimiento (Álvarez Méndez, 2001).

Una clara manifestación de resistencia al cambio se manifiesta en afirmaciones tales como «esta propuesta es interesante

pero no para mi materia porque no puedo cambiar el contenido», o «tengo muchos alumnos», o «son pocos estudiantes pero no tienen conocimientos previos, no saben escribir», o «no tienen interés por aprender, sólo les importa la calificación...».

Todo esto nos lleva a pensar que necesitamos nuevas y teorías educativas más potentes para problematizar y desarrollar ideas, en este caso teorías sobre la enseñanza y aprendizaje que contribuyan a mejorar la educación superior (Kemmis, 1999). Pero también necesitamos perfeccionar nuestras prácticas sociales, el currículum, la administración y gestión, la investigación y evaluación educativa. No es una tarea sencilla y exige el compromiso de todos los que conformamos la «universidad»: profesores, estudiantes, administradores, investigadores para lograr una reestructuración crítica. Es una tarea compleja y difícil, en la que ningún actor puede quedar excluido, ni tampoco debe quedar unilateralmente sólo en manos de quienes tienen el poder político. Es necesario que todos los implicados y todos los afectados asuman la responsabilidad social que supone este proceso de transformación.

EL IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

En el ámbito de la convergencia europea, especialmente desde la *Declaración de Bolonia* (1999) hasta las últimas declaraciones de Berlín (2003), y pasando por el documento marco para la convergencia de la universidad española en el Espacio Europeo (2003), las nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información ocupan un lugar central y han sido consideradas como prioritarias en las líneas de acción de las universidades. Esta prioridad, no sólo busca alcanzar, apoyar y contribuir a una alfabetización digital sino también apoyar el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida. Es una línea de trabajo nueva, más que innovadora *per se*, que se ajusta a los tiempos actuales.

Se trata de integrar plenamente las nuevas tecnologías a la docencia universitaria, a la mejora del acceso a los recursos y servicios de la universidad, así como a los intercambios y a la colaboración a distancia. La creación de redes de trabajo, comunicación e investigación pueden verse facilitadas por la posibilidad que nos brindan diversos tipos de herramientas y plataformas virtuales.

Pero en el caso que aquí nos ocupa, podemos centrarnos en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para apoyar el desarrollo de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza que pueden verse enriquecidas con los recursos multimedia, la posibilidad de los hipertextos y los hipervínculos, la elaboración de materiales más dinámicos y las potencialidades de plataformas y entornos virtuales que permiten además poderosas herramientas de interacción y comunicación.

Para hacer realidad un aprendizaje centrado en el alumno, un aprendizaje activo, autónomo pero también crítico y reflexivo, el profesorado puede organizar su enseñanza teniendo en cuenta diferentes tiempos y espacios, aprendiendo a utilizar de un modo alternativo los mismos. Para ello, sin necesidad de llegar a una virtualización total, los nuevos entornos pueden convertirse en una herramienta esencial para apoyar su docencia presencial. Por ejemplo, para facilitar el aprendizaje autónomo fuera de la hora de clase, para apoyar una interacción en grupo y preparar un debate, para ampliar información e indagar y profundizar en otros temas o cuestiones de interés del alumno.

Todo ello permitiría aumentar las posibilidades de comunicación en los encuentros presenciales. Estos, obviamente, son los que podemos potenciar favoreciendo procesos comunicativos e interactivos que enriquezcan los intercambios en las clases presenciales. Es importante pensar y diseñar actividades y tareas que contribuyan a estimular estos espacios comunicativos. Para ello, será necesario redefinir roles tradicionales, tanto del profesor como del alumno, y favorecer la calidad de estos encuentros presenciales no sólo con habilidades intelectuales y sociales sino también personales y desde una ética del compromiso y la responsabilidad.

Nuevamente la cuestión no será centrarnos en el debate de las plataformas, ni en la búsqueda de la plataforma ideal sino ante todo debemos pensar en cuál es nuestra concepción de enseñar y aprender, qué queremos que nuestros alumnos aprendan, por qué y para qué estamos proponiendo estos aprendizajes. Teniendo claras estas respuestas podremos buscar qué nos ofrecen las diferentes herramientas y recursos tecnológicas (de teleformación, por ejemplo) para facilitar el aprendizaje, pero la cuestión no debe ser al revés. No es la plataforma la que debe condicionar nuestra enseñanza, no es la tecnología lo que hace a la educación, no confundamos el medio con el mensaje. Caso contrario, corremos el riesgo de una innovación aparente, ya que pretendemos enseñar los mismos contenidos, el mismo programa pero con un nuevo formato y con soportes nuevos. Como indica Hanna (2002) no se trata de «empaquetar» contenidos y lanzarlos por la red (*web*). En algunos casos, tampoco cambia la visión del conocimiento, si bien ya no es el profesor el transmisor de la información ahora es el ordenador quien cumple esa función, pero no cambia la idea de reproducción del conocimiento que trae como consecuencia la pasividad del alumno. Contamos con diversas experiencias y propuestas de teleformación que nos permiten ir evaluando y analizando qué estamos enseñando y aprendiendo y hasta qué punto llevamos a cabo una propuesta innovadora que no se centra sólo en el recurso sino en la redefinición de la construcción del conocimiento y el aprendizaje. Es cierto que estamos en un proceso, todavía incipiente, pero tal vez nos sorprendería constatar que la dimensión didáctica, la que atiende a los aspectos esencialmente formativos, no parece haber avanzado mucho.

Más que nunca se actualiza el desafío de cómo transformar la información en conocimiento y cómo transformar el conocimiento en sabiduría (Morin, 2000). Se trata, entonces, de pensar en entornos que nos ayuden a traspasar de una información y un saber transmitido a un saber aprehendido, construido y contextualizado.

En este sentido, los profesores cada vez más están demandando formación en el ámbito de las nuevas tecnologías, en la elaboración y presentación de contenidos, en la preparación de guías o itinerarios de aprendizaje. Aunque también hay que reconocer que, a veces, la preocupación se centra en cómo hacer atractivo el contenido, cómo trabajar en la plataforma, o cómo diseñar un test de autocorrección. O también nos centramos en el polo opuesto: el profesor que sólo se siente responsable de la selección del contenido y espera que sea el técnico o el diseñador gráfico que se encargue de su presentación. Sin desmerecer estas demandas, para generar un proceso de innovación que se centre en el aprendizaje del alumno, tendremos que traspasar este debate para centrarlo en cómo los profesores proponen y desarrollan entornos ricos, diversos y complejos de aprendizaje.

Creemos que es esencial que el profesorado se forme en la adquisición de

conocimientos, habilidades y destrezas, pero también de actitudes y que ellos mismos sean capaces de generar entornos educativos creativos y productivos. Por ello, es importante analizar cómo se está llevando a cabo la formación del profesorado universitario en la introducción de las nuevas tecnologías, cómo se está orientado y apoyando estos procesos, qué modelos y concepciones sustentan estas propuestas. Tenemos experiencia, en la dificultad de *desaprender* o de reorientar aprendizajes cuando partimos de propuestas que acentúan la racionalidad técnica. Es una oportunidad para iniciar procesos consensuados e interdisciplinarios que faciliten un uso educativo de la nuevas tecnologías, en el sentido amplio del término, es decir que realmente coadyuven en la formación y sean parte del aprendizaje continuo y del desarrollo profesional del profesorado.

Como indicamos en otra parte de este artículo, es necesario tener en cuenta lo difícil que resulta poner en práctica nuevas estrategias metodológicas, porque nos exige romper con la rutina, con nuestros modos habituales de enseñar. Nos exige vencer resistencias –físicas unas, actitudinales otras– y adentrarnos en un espacio de incertidumbre y experimentación. Sin duda, no es una tarea para realizarla en solitario. Aquí cobra cada vez más sentido la necesidad de construir comunidades de aprendizaje.

ALGUNAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN COMO MARCO DE REFERENCIA PARA LA FORMACIÓN

Para responder a los cambios que supone una enseñanza centrada en el aprendizaje de los alumnos, en el desplazamiento de un conocimiento de hechos a un conocimiento de procedimientos, de un aprendizaje reproductivo a un aprendizaje productivo, de un esquema de relación de causalidad en el que la enseñanza produce el aprendizaje hacia un modelo de aprendizaje autónomo y reflexivo, necesitamos otro modelo de formación y de investigación, necesitamos abordar los problemas y las situaciones educativas desde otra mirada. La *racionalidad práctica y crítica* ofrece argumentos de peso como opción válida y diferenciada de la *racionalidad técnica e instrumental*, que tanto ha marcado las formas de pensar y de hacer la educación, y que aún predomina dada su proximidad conceptual y pragmática con el pensamiento neoliberal y con las condiciones de la globalización y del pensamiento único, prioritariamente de inspiración economicista (Gimeno Sacristán, 2001).

Este es el verdadero desafío de la enseñanza universitaria, como lo plantea Morin (2000, p. 23). Según él, «la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento, y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza». ¿Por dónde empezar? ¿Nos quedamos atrapados en un círculo vicioso? ¿Es posible avanzar en la propuesta de situaciones de enseñanza y de aprendizaje que favorezcan un aprendizaje centrado en los procesos y centrado en el sujeto que aprende? ¿Qué significado y qué alcance tiene esta propuesta?

Responder a estas preguntas nos obliga a tener en cuenta diversas premisas que incidirán en las propuestas de formación del profesorado universitario.

MÁS ALLÁ DE LA CATEGORIZACIÓN: LA EXPERIENCIA VITAL DEL PROFESORADO

No podemos hablar del profesor universitario como una categoría abstracta. Lo primero que tenemos que reconocer, y que

incide en toda propuesta de formación, es que el profesor universitario tiene un conocimiento experiencial muy amplio, una trayectoria de vida, una historia de escolarización, una cultura profesional que marca una forma de pensar, un modo de relación con el conocimiento científico según la epistemología propia de cada área de conocimiento, un estilo de enseñar y una situación laboral particular que conforman situaciones muy diferentes y no generalizables. Cada uno parte con una historia de formación académica y profesional con la que hay que contar, si bien necesitamos someter a análisis y valoración la propia historia personal. Esto nos lleva a considerar que toda propuesta de formación debe partir del reconocimiento de esta experiencia vital y sociolaboral, del conocimiento de uno mismo. Si el profesorado es capaz de identificar sus creencias, ideas, concepciones y descubrir además las razones y motivos que fundamentan esas ideas y creencias será capaz de cuestionarlas, modificarlas o reconstruirlas (Pérez Gómez, 2000; Cochran-Smith y Lytle, 2002). Mejor si ésta es tarea compartida, tarea de grupo.

DESAPRENDER Y APRENDER: RECONSTRUYENDO LA EXPERIENCIA DOCENTE

Una creencia muy enraizada entre el profesorado es que para enseñar basta con la experiencia acumulada en los años de docencia. Es una actitud que evita el análisis y la reflexión sobre los fundamentos de la experiencia acumulada, y que en principio y de por sí, da tanta tranquilidad. Ya advertíamos que la experiencia es un punto de referencia imprescindible. Pero en la enseñanza, la experiencia no es todo ni es suficiente. Este sentimiento tranquilizador se oculta una experiencia que en muchas ocasiones se encuentra enquistada en una serie de rutinas inalteradas recibidas que refuerzan la resistencia al cambio. Se trata con ellas de justificar que lo que se hace está avalado por su propio trabajo docente, solitario y aislado en muchos casos. Identificar esta creencia para conocerla, recrearla, y si procede, modificarla supone un trabajo de reconstrucción y de aceptación de la necesidad de buscar nuevas formas de enseñar y aprender, de indagar sobre estrategias metodológicas, sobre procedimientos que le ayuden a proponer situaciones pedagógicas alternativas, sobre plantear otros modos de ver y de aplicar la evaluación de los aprendizajes y la propia enseñanza.

Se trata de ofrecer a los profesores un contexto de formación en el que tengan la oportunidad de vivenciar por ellos mismos un aprendizaje relevante que les sirva para mejorar su práctica. Lo que defendemos como válido para que los estudiantes lo realicen debe constituir la base de una propuesta formativa para los profesores. De lo contrario corremos el riesgo de la yuxtaposición o de la amalgama de información en la búsqueda de herramientas prácticas para solucionar problemas que se presentan a los profesores, pero sin conocer los fundamentos de las ideas innovadoras o las razones de nuevas propuestas metodológicas. Por esta vía se puede llegar paradójicamente al cambio en las expresiones pero no en las ideas ni en las concepciones previas, que permanecerán en la base habitual que le sirve y da seguridad para la toma de decisiones en el proceso didáctico. Como también, la misma rutina, que da esa seguridad asentada en un modo de hacer habitual. Esto también es fundamental en la formación del profesorado en las nuevas tecnologías. Cuando los propios profesores se convierten en

alumnos virtuales tienen la oportunidad de tomar conciencia de diversas dimensiones del proceso que de otra manera permanecerían ocultas.

De la reproducción a la reflexión de la práctica docente como fuente de innovación

Otro aspecto a tener en cuenta es la atención requerida para huir de modas y modismos pasajeros en la formación de los profesores, muy frecuentes en los cursos y seminarios aislados, que no responden a una estrategia razonablemente planificada. La formación en profundidad necesita tiempo para que pueda producir alguno de los efectos deseados.

Tenemos suficiente experiencia contrastada desde los otros niveles educativos para reconocer que el profesor no transforma en su práctica real lo que oye en ese tipo de cursos. El impacto de aplicación de lo aprendido y de transformación en la práctica es poco significativo. Sabemos, por contra, que para transformar la práctica cotidiana se necesita de una reflexión sobre la propia práctica fundamentada en la generación del conocimiento pedagógico y en la construcción cooperativa de ese conocimiento.

Las estrategias de formación basadas en grupos de trabajo cooperativo y compartido contribuyen a un aprendizaje relevante y se muestran satisfactorias a la hora de alcanzar transformaciones en la práctica cotidiana del profesorado, a la vez que contribuyen a romper con el tradicional aislamiento propio del confinamiento en las parcelas de especialización universitaria.

Esta estrategia de formación se enfrenta a una cultura muy individualizada en el contexto organizativo universitario en el que es muy poco común el trabajo en equipo. Es curioso que para la investigación se forman equipos y cada vez se valora más la presencia de profesores procedentes de distintas áreas de conocimiento, de distintos departamentos, facultades y universidades. Al margen de esta colaboración, sólo valorada en la investigación, en lo que respecta a la docencia, el profesorado se encuentra en una situación de aislamiento y en algunos casos experimentan un sentimiento de «soledad» (Wolf, Bixby, Glenn y Gardner, 1991).

Formar grupos de trabajo ayuda a que el profesorado comparta sus experiencias, sus problemas, sus necesidades y aprenda de otros y junto a otros profesores. Facilita también la construcción de un sentimiento de pertenencia a la institución universitaria y de una identidad colectiva, que no tanto ni tan siquiera, corporativa.

De la colaboración artificial al aprendizaje cooperativo

Otra creencia que conviene desmitificar es que la autonomía universitaria supone que el profesor enseñe a su manera, se escude en la libertad de cátedra, cumpla su tarea de enseñar al grupo de alumnos asignados sin establecer ningún otro contacto con sus compañeros del departamento o de la Facultad. Romper con esta creencia supondrá una forma distinta de trabajar cooperativa y solidariamente en la que el propio profesorado experimente el aprendizaje grupal y tenga la vivencia de lo que ello significa para poder orientar y realizar propuestas de trabajo en equipo con sus alumnos. Esta es una de las competencias transversales que aparecen más valoradas por todos los agentes implicados en la transformación de las titulaciones. ¿Podrá un profesor formado

en un cultura altamente individualista y competitiva favorecer un aprendizaje grupal y cooperativo en sus estudiantes? Ése es uno de los retos a los que deben hacer frente los programas de formación de profesores.

LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE COMO BASE DE FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN

Una consideración importante que hay que tener en cuenta en procesos de formación es que las propuestas que se hagan tienen que permitir que el profesorado universitario experimente en su propio proceso de formación aquellas experiencias de enseñanza y de aprendizaje que se consideran valiosas y por tanto merece la pena llevarlas a cabo en contextos de formación. Será una vía válida para implementar la experiencia e incorporarla a sus prácticas habituales en el aula. Ellos mismos tienen que asumir ese compromiso.

Esta es una manera de acortar la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos y de aproximar los contextos de elaboración y de reflexión con los de la puesta en práctica. Y a la vez, esta misma práctica será la razón que justifique el trabajo en aquellos primeros planos teóricos. Se experimentan y se vivencian así sobre el terreno los principios de procedimientos, los métodos de enseñanza, las actividades de aprendizaje y los modos de evaluar que los profesores deben cuestionar, además de practicar. Sobre esta base cíclica de reflexión, acción y reflexión los profesores podrán cuestionar la fortaleza y la debilidad de los propios fundamentos de su pensamiento y de su práctica, con la intención puesta en la mejora de ambos elementos constitutivos de la práctica docente reflexiva y crítica.

La tarea propuesta no es sencilla. Tampoco lo es la tarea de enseñar. A esto hay que reconocer la complejidad que conlleva la introducción de ideas nuevas, ya que aún es muy incipiente el desarrollo de propuestas de formación del profesorado universitario que atiendan a la dimensión didáctica de la práctica educativa, a la reflexión de cómo realizar una transposición de los conocimientos científicos a la práctica concreta de aula, a la necesidad de tomar decisiones sobre la enseñanza y a cómo favorecer el aprendizaje autónomo y crítico de los estudiantes.

Los profesores universitarios siguen siendo socializados y enseñados en contextos en los que prima la transmisión y la reproducción de información en sus prácticas, en sus modos y estilos de enseñar. Es la experiencia de alumno vivida ayer, que condiciona las prácticas docentes de hoy. Los modelos tienden a reproducirse. Enseñar de un modo diferente al que ellos mismos conocieron como alumnos requiere realizar grandes esfuerzos intelectuales y emocionales. «Tiempo, asesoramiento, apoyo y ánimo son los preciosos bienes que más van a necesitar para lograrlo» (Hargreaves, Earl y otros, 2001, p. 206). Por ello, las propuestas de formación tienen que permitir la vivencia de esta concepción de enseñanza alternativa en la que esté presente la complejidad, la diversidad y la incertidumbre, rasgos que caracterizan a la enseñanza en la postmodernidad (Hartley, 1993).

Barnett (2002), señala que la enseñanza en la universidad tiene que hacer frente a tres formas de incertidumbre. La primera está relacionada con los propios profesores e investigadores que como tal están imbuidos en una realidad incierta propia de las formas de vivir en una era de supercomplejidad, en una sensación de continuo desafíos. La segunda se

refiere a la propia enseñanza que genera en la mente y en el ser de los estudiantes una conciencia de esa incertidumbre, propia de la realidad actual. Y por último la propia situación pedagógica tiene que mostrar a los estudiantes las características de esta incertidumbre. No podemos concienciar de la incertidumbre si ofrecemos situaciones de aprendizaje totalmente predecibles, y por tanto, cerrados en sí mismas. Debemos acostumbrarnos, como señala Morin (2000), a dialogar con la incertidumbre más que a llegar a conocer y a pensar en una verdad absolutamente cierta.

Esto lleva a repensar y a replantear la concepción tradicional de enseñanza, basada sólo en la transmisión y la difusión de información, en la jerarquización de relaciones de profesores y estudiantes con canales simples de comunicación y de diálogo que dejan muy reducidos márgenes para que los estudiantes cuestionen o reflexionen como cierto más allá de lo dado, que coincide con lo que Morin (2000) identifica con tercer principio de la incertidumbre, y que resulta, según él, «de la crisis de los fundamentos de la certeza en filosofía (a partir de Nietzsche) y luego en la ciencia (a partir de Bachelard y Popper)». Los programas saturados, tan al uso, contribuyen a mantener la situación de estabilidad e inmovilidad, a la vez que sirven de coartada contra los intentos de introducir innovaciones que «añadan» más dificultades, más contenidos, más asuntos a tener en cuenta, aunque sean y se reconozcan valiosos.

Por la misma tradición recibida y en contextos en los que la mayoría de profesores universitarios ha sido formado, el enfoque asentado en la clase transmisiva de información –de ahí la importancia que adquiere la toma de apuntes, que simboliza la fidelidad a la palabrada dada– genera comodidad y seguridad para profesores y estudiantes. Se cambian los medios, se usan nuevos recursos técnicos de presentación que hacen más entretenida y fácil la tarea de transmisión, pero en el fondo la concepción de enseñanza lineal permanece inalterada. Aunque se refería a otros niveles, ya indicaba Elliott (1993), a través de sus investigaciones sobre la enseñanza para la comprensión, que involucrarse en este tipo de tareas produce inseguridad y riesgo.

El análisis de que hacía este autor estaba centrado en los alumnos. No obstante, podemos derivar las consecuencias de este razonamiento también hacia el profesorado. Involucrarse en propuestas de enseñanza que favorezcan la comprensión, la producción y la creación de conocimiento genera en el profesorado inseguridad, incertidumbre. Artificialmente puede representar el riesgo de «perder el control de la clase», que es perder el poder. Y puede sentir que corre el riesgo de descontrol al proponer situaciones de enseñanza que cuenten con la participación de los estudiantes. Superar este miedo a perder el control exige previamente romper con un esquema de subordinación y jerarquización en el que el profesor es el único que toma las decisiones y los estudiantes se limitan a obedecer, a ser receptores pasivos sin posibilidad de cuestionar, sin alterar el esquema de dependencia de la palabra del profesor, del libro de texto o del conocimiento reproducido en la red.

Para favorecer el aprendizaje autónomo y desplazar el centro de atención de la enseñanza de contenidos hacia el estudiante, las situaciones de enseñanza-aprendizaje deben ofrecer oportunidades ricas y abiertas. El profesorado tiene que seleccionar contenidos valiosos, organizarlos de modo que contribuyan a la integración, presentarlos de modo problemático que favorezca el debate y la toma de

postura personal, ofrecer actividades que supongan contacto con situaciones conflictivas que requieren soluciones inciertas. Proponer preguntas divergentes que exigen más de una respuesta, estimular la búsqueda de respuestas creativas que obliguen a los alumnos a pensar por sí mismos, a comprender y a relacionar, a contrastar y a modificar.

Para que el profesor se involucre en este tipo de prácticas necesita partir de un enfoque de la enseñanza que oriente sus esfuerzos hacia la comprensión, en la que ésta no se impone sino que se facilita el camino para llegar a ella, en contra de la tarea de reproducir fielmente la información que el alumno recibe y que devuelve sin más elaboración. En este marco conceptual es responsabilidad del profesor brindar todas las oportunidades para facilitar esa comprensión, que exige un ritmo de trabajo distinto del que marcan las programaciones que se hacen alejadas de quienes las llevan a cabo conociendo los contextos de aplicación en el aula.

Esta propuesta supone transformar la enseñanza. No se trata ya de entenderla como un intercambio de información, de datos y de contenidos previamente seleccionados y simplificados en forma de apuntes. Se cuestiona el esquema de transmisión en sistemas de entrega de contenidos parciales y descontextualizadas, a veces hoy reforzados por plataformas virtuales que luego exigen la reproducción fiel de ese conocimiento cierto y predecible –con una clara separación entre el contexto de producción y el de reproducción. Se cuestiona este esquema, que ha permanecido alejado del debate y de la complejidad, cuya apropiación por parte del estudiante se evalúa mediante pruebas estandarizadas tipo tests de corrección mecanizada o exámenes que exigen la reproducción de informaciones previamente dadas en clase, o bajo formulas más innovadoras de trabajos de los alumnos pero que no llegan a plantear el conocimiento en situaciones de elaboración, de análisis y evaluación o de aplicación.

Esta concepción de enseñanza basada en una acumulación de conocimientos descontextualizados, aislados, parcializados en disciplinas que no llegan a articularse y que cada vez más tienden a la superespecialización, está en tela de juicio por la propia producción del conocimiento. Esto es lo que genera gran incertidumbre en el profesorado y en los alumnos que fueron socializados en una tradición positivista del conocimiento, considerado como cierto, predecible y universal. Entender este cambio de perspectiva en la producción y distribución del conocimiento es una condición previa para poder cambiar propuestas de enseñanza que se asienten en otros modos de transposición didáctica del conocimiento (Álvarez Méndez, 2001).

Este cambio de perspectiva implica que el alumno pueda contar con espacios educativos que le otorguen voz, le den visibilidad, le permitan ejercer poder de decisión y de control sobre su propio proceso de aprendizaje. Esto lleva a replantear el poder inamovible del profesor como fuente única del saber, reconociendo su autoridad. No se trata de reducir su papel sino de dar respuesta a situaciones nuevas, abriendo el abanico de sus funciones a los nuevos retos. Tampoco supone quitarle responsabilidad. Exige, en cambio, asumir otra responsabilidad mayor, como es la de poner al estudiante en contacto con el conocimiento valioso, contribuir al debate y a la búsqueda de respuestas personales y creativas.

Brockbank y McGill (2002) proponen formar aprendices críticos y reflexivos en la educación superior. Ello supone que los estudiantes reflexionen sobre su

aprendizaje, sobre lo que saben, sienten y actúan. Reflexión que no sólo la hacen individualmente sino junto con los otros. El aspecto medular de esta propuesta está en las relaciones que se establecen cuando profesores y alumnos son capaces de reflexionar activamente en situaciones de diálogo. En ellas, el respeto es una condición sin la cual no se da. Respeto a las personas, y respeto al conocimiento y a la verdad.

Ceder espacios de control sobre el propio aprendizaje, propuestas de negociación, de currículo democrático, otorgar mayor poder a los estudiantes son perspectivas educativas que desde hace tiempo vienen llamando la atención sobre la necesidad de favorecer una enseñanza que contribuya al aprendizaje crítico de los alumnos (James, 1990; Martínez Rodríguez, 1999; Margalef, 2000).

A muchos profesores universitarios les cuesta reconocer que los estudiantes son capaces de asumir este tipo de propuestas. Como excusa y escape para evitar el análisis en profundidad, se pueden encontrar afirmaciones tan frecuentes como vagas, tales como: «el alumno no está preparado para asumir este protagonismo», «es el alumno el que no quiere cambiar», «son los estudiantes los que no se comprometen» o «los estudiantes no quieren asumir propuestas participativas». En el fondo tendríamos que analizar y develar hasta qué punto los estudiantes han tenido oportunidades para demostrar que sí quieren asumir la responsabilidad que les corresponde en el aprendizaje, hasta qué punto se han sentido importantes en estos procesos de formación, que son ellos el verdadero objetivo de la tarea docente, que todos pueden aprender y que deben buscar la forma y el momento para demostrarlo, hasta qué punto se les permite asumir diferentes caminos, proponer soluciones alternativas. Hasta qué punto los profesores universitarios han evaluado y valorado esta capacidad crítica y creativa en los estudiantes, cuantas veces la han estimulado y cuántas la han frustrado o coartado, hasta ir convenciéndose, por conveniencia, de que una cosa es lo que se dice y otra cuando se trata de llevar las ideas a la práctica de aula, el escenario de confrontación dialéctica donde se confirma el valor real de las propuestas, se muestra la cohesión de las ideas y justifica la coherencia entre el discurso y la práctica. Ahí radica la credibilidad de toda la propuesta de innovación.

SUGERENCIAS

Según las líneas argumentales precedentes, la formación del profesorado universitario debería en sus líneas de actuación tener en cuenta que los programas sean:

- *Contextualizados* para ajustarlos a las necesidades y a la realidad de cada universidad, a las finalidades, metas y marcos de actuación de la cada universidad, de su cultura profesional y de las necesidades y problemas identificados por los profesores en formación. Por ello, también es necesario identificar propuestas diferenciadas para los profesores noveles que se incorporan recientemente a la docencia y necesitan un programa específico de iniciación a la docencia universitaria. Los profesores que ya se hallan involucrados en procesos de cambio o pretenden continuar con esa formación inicial necesitan otra propuesta de formación permanente. En este caso, las estrategias pueden ser diferentes. Las actividades o los ejes de reflexión necesitan adecuarse a las inquietudes y

requerimiento del profesorado. Una clave fundamental, es que las propuestas formativas, flexibles y abiertas, se conviertan en un apoyo para la transformación de las prácticas educativas. Es decir, tengan un impacto real en la mejora de la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, hablamos de contextualización. Las necesidades y los problemas detectados por el profesorado van cambiando según diversos factores que se relacionan con el desarrollo profesional y personal del profesorado.

- *Voluntarios*, es decir, el propio profesorado tiene que estar convencido de la necesidad de formación para involucrarse en programas formativos. El profesorado detecta la necesidad de formarse para hacer frente a las situaciones conflictivas que encuentra en su práctica, a la necesidad de hacer frente a las situaciones de cambio de la propia institución, a la necesidad de buscar respuestas alternativas a los desafíos que se le presentan y a las lagunas que detectan en su propia formación docente.
  La voluntariedad es un riesgo que deja las manos libres sólo para quien decide cambiar. Pero la imposición, la coacción, sólo valen para apropiarse de las palabras y de las expresiones, dejando de lado los compromisos a los que ellas deberían llevar.
- *Participativos* y *conectados* con los problemas reales de la propia práctica docente, lo que exige otorgar al profesorado protagonismo en su proceso de formación. Facilitar la introducción de transformaciones a partir de la reconstrucción de su experiencia personal y de la reflexión de su propia práctica educativa en colaboración con otros profesores y formadores. Para ello los programas pueden utilizar diferentes estrategias de formación como: grupos de trabajo, carpetas docentes o portafolios, proyectos de investigación en la acción, proyectos de innovación, talleres o jornadas, encuentros de debate y discusión sobre asuntos comunes relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, las estrategias formativas también tienen que ser en sí mismas innovadoras, y no encasillarse en excesivas formalidades y grados de institucionalización que impidan la propia dinámica y evolución de un proceso en constante perfeccionamiento.
  Cada vez se hacen más evidentes las contribuciones de las investigaciones y experiencias basadas en la práctica reflexiva como sustento teórico de las propuestas formativas. Analizar, evaluar y transformar críticamente la práctica profesional constituye la base de una mejora en la enseñanza universitaria (Gosling, 2003).
- *Reconocidos* y *valorados* a través de diversos mecanismos, por ejemplo para el acceso a determinados cuerpos docentes, para la permanencia y promoción, en el momento de la evaluación del profesorado, en el reconocimiento económico de los quinquenios. El reconocimiento externo no es parte del programa pero puede contribuir a su aceptación y a su desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.: *Entender la Didáctica, entender el currículum.* Madrid, Miño y Dávila, 2001.

— *La evaluación a examen. Ensayos críticos.* Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003.

BARNETT, R.: *Claves para entender la universidad, en una era de supercomplejidad.* Madrid, Pomares, 2002.

BIDDLE, B.; GOOD, T.; GOODSON, I.: *La enseñanza y los profesores III.* Barcelona, Paidós, 2000.

BROCKBANK, A.; MCGILL, I.: *Aprendizaje reflexivo en la educación superior.* Madrid, Morata, 2002.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S.: *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan.* Madrid, Akal, 2002.

CONNELL, R.: «Escuelas, Mercados, Justicia: La educación en un mundo fracturado», en *Kikiriki,* 55-56 (1999), pp. 4-13.

CORAGGIO, J. L.; TORRES, R. M.: *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos.* Madrid, Miño y Dávila Editores, 1999.

DELANDSHERE, G.; PETROSKY, A.: «Political rationales and ideological stances of the standards-based reform of teacher education in the US», en *Teaching and Teacher Education,* 20, 1 (2004), pp. 1-15.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *Educar y convivir en la cultura global.* Madrid, Morata, 2001.

GOSLING, D.: «Unidades de desarrollo educativo en el Reino Unido: ¿Qué se ha logrado durante los últimos cinco años?», en *Revista de Educación,* 331 (2003), pp. 213-237.

KEMMIS, S.: «Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jürgen Habermas», en REASON, P.; BRADBURY, H.: *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice.* London, Sage Publications, 2001, pp. 91-102.

HANNA, D. (ed.): *La enseñanza universitaria en la era digital.* Barcelona, Octaedro, 2002.

HARTLEY, D.: «Confusion in Teacher Education: a Postmodern condition?», en GILROY, P.; SMITH, M. (ed.): *International Analyses of Teacher Education.* Londres, Journal of Education for Teaching Papers One, 1993, pp. 83-93.

HARGRAVES, D.; HOPKINS, D.: *The Empowered School.* Londres, Casell, 1991.

HARGREAVES, A.; EARL, L. et als.: *Aprender a cambiar.* Barcelona, Ocatedro, 2001.

HARGREAVES, A.: *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid, Morata, 1996.

JAMES, M.: «Negotiation and Dialogue in Student Assessment and Teacher Appraisal», en SIMON, H.; ELLIOTT, J. (eds.): *Rethinking Appraisal and Assessment.* Open University Press, 1990, pp. 149-160.

LAVAL, C.: *La escuela no es una empresa. El ataque a la enseñanza pública.* Barcelona, Paidós, 2003.

MARGALEF, L.: «La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmisivas a las prácticas participativas», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 39 (2000), pp. 157-168.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.: *Negociación del currículum.* Madrid, La Muralla, 1999.

MORIN, E.: *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Barcelona, Seix Barral, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A.: «El conocimiento profesional del docente en la sociedad de la información», en DEL CARMEN, L. (ed.): *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Girona, Universitat de Girona, 2000, pp. 49-65.

SHULMAN, L.S.: «Wisdom for Practice and Wisdom of Practice: Two Aspects of a Didactics of Substance», en HOPMANN, S.; RIQUARTS, K. (ed.): *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel, IPN, 1995, pp. 201-204.

WOLF, D.; BIXBY, J.; GLENN III, J; GARDNER, H.: «To Use Their Minds Well: Investigating New Forms of Student Assessment», en *Review of Research in Education*, 17 (1991), pp. 31-74.

YOUNG, M.: «Rethinking Teacher Education for a Global Future: lessons from the English», en *Journal of Education for Teaching*, 24, 1 (1998), pp. 51-62.

VIABILIDAD DE LAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA APLICACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO POR PARTE DEL PROFESORADO DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, VINCULADAS A LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN[1]

CARMEN ALBA PASTOR*
RAFAEL CARBALLO SANTAOLALLA*

RESUMEN. Los nuevos planteamientos de la enseñanza universitaria convierten implícitamente al profesorado en uno de los pilares estratégicos para hacer realidad la aplicación del Crédito Europeo y para la construcción del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que supone cambios en los papeles y funciones del profesorado universitario, siendo de especial relevancia la utilización de las TIC, para este proceso de renovación de la docencia en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento.

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre las percepciones del profesorado de 22 universidades españolas, ante los cambios metodológicos que supone la introducción del crédito europeo (ECTS) y la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación en su actividad docente[2].

ABSTRACT. The new university education approaches implicitly turn teachers into one of the strategic pillars that make possible the implementation of the European Credit Transfer System and the establishment of the new European Higher Education Area (EHEA). This implies changes in the role and tasks of university teachers, and in this process of teaching modernisation within the information and knowledge society, special importance is attached to the use of ICT.

This article presents the results of a research project on the perceptions of teachers in 22 Spanish universities as regards the methodological changes brought about by the introduction of the European Credit Transfer System (ECTS) and the use of the Information and Communication Technologies in their teaching practice.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

(1) «*Estudio sobre la viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del Crédito Europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación*». Proyecto financiado por la Dirección General de Universidades en la convocatoria del Programa de Estudios y Análisis, con número

Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 71-97.
Fecha de entrada: 11-04-2005 Fecha de aceptación: 10-05-2005

La reforma universitaria requerida para la construcción del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene un claro compromiso con la calidad de la docencia y de las instituciones universitarias como vía para garantizar su competitividad. Para llevarla a cabo el profesorado es el actor principal de esta obra y de su interpretación depende el éxito de la misma. Los profesores tienen ante sí el reto de adaptar su papel a una nueva realidad en la que su actividad docente se reconoce prioritaria; donde el aprendizaje no se centra exclusivamente en el aula y las TIC tienen reservado un lugar para la innovación didáctica.

Mediante resoluciones y acuerdos de los responsables políticos de educación superior en los distintos países de la UE, se han puesto en marcha grandes proyectos e iniciativas con repercusión para toda la comunidad educativa, pero, como la propia Comisión Europea señala, no ha habido en los últimos años una reflexión ni un debate sobre las universidades europeas con el fin de analizar el lugar y la función de las mismas en la sociedad y la economía del conocimiento, ni se ha llegado a reflexionar a fondo sobre las universidades dentro de una perspectiva europea y presentar los principales retos a los que se enfrentan ante la construcción del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Este debate tampoco se ha producido en el contexto de las universidades españolas.

Pero además de no haber habido debate, la información procedente de estudios conjuntos o comparativos europeos es todavía bastante escasa y, especialmente, falta información adecuada procedente de los docentes y estudiantes, agentes directamente implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que repercutirán y de los que dependen todos los cambios que se pongan en marcha.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

¿Qué se ha identificado en las investigaciones realizadas sobre el proceso de convergencia y las universidades? ¿Qué factores pueden intervenir en la construcción del EEES? ¿Qué opinan los profesores? ¿Cuál es su grado de conocimiento e implicación en este proceso ya abierto? ¿Qué necesita el profesorado para llevarlo a cabo?

Existe una laguna investigadora sobre los agentes implicados. La información

---

de referencia: EA2004-0042. Responsable del proyecto: Carmen Alba Pastor. Equipo de Coordinación:

Meritxell Estebanell Minguell, Juan de Pablos Pons, Joaquín Paredes Labra y Francisco Pavón Rabasco. El informe final del estudio, en el que aparece la relación completa de los investigadores participantes, así como los informes parciales elaborados por los equipos de cada universidad, puede consultarse en la página Web del Ministerio de Educación y Ciencia: http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=2155

(2) Este artículo presenta una síntesis de la investigación antes citada con la colaboración de investigadores de 21 universidades: Alcalá de Henares, Almería, Autónoma de Barcelona, Autónoma de Madrid, Barcelona, Cádiz, Castilla-La Mancha, Complutense, Extremadura, Girona, La Laguna, Las Palmas de Gran Canaria, Oviedo, País Vasco, Rovira y Virgili, Salamanca, Santiago de Compostela, Sevilla, Valladolid y Zaragoza. El análisis y discusión detenida de datos referidos a las diferentes dimensiones estudiadas se presentan en los artículos de este número monográfico.

referida a la participación del profesorado, sus actitudes frente a este proceso y necesidades para llevarlo a cabo, es muy escasa. Tampoco se conoce qué ocurre en la práctica, qué metodologías están vigentes, qué profesores tienen que transformar su práctica, modificarla o innovar, quiénes utilizan TIC en su actividad docente; o qué cambios va a suponer la incorporación de los presupuestos metodológicos vinculados al ECTS, tanto en el contexto europeo como en las universidades españolas.

En el ámbito Europeo se encuentran trabajos como el de Rakic (2001), que en su estudio sobre Países Bajos, Bélgica y Alemania explora si realmente las políticas europeas están llevando a converger, a divergir o a no cambiar, cuestionando si la convergencia es un resultado de las políticas y acciones propuestas o es más una consecuencia de la globalización y de una mera copia o imitación entre instituciones, que no está basada en diagnósticos o estudios de necesidades o en modelos de calidad validados, sino en lo que Peters (2004) denomina una «política de emulación».

Una de las temáticas que mayor interés y preocupación ha suscitado en el proceso de Convergencia es la calidad de la educación universitaria y las repercusiones que en ella puedan tener las nuevas propuestas políticas y metodológicas. Como vía para garantizar la calidad, algunos países tienen establecidas políticas de evaluación de la formación y desarrollo profesional en el contexto de la Educación Superior. En los trabajos de Thackwray (1997) y Maassen (1997) se analizan los modelos de calidad de las instituciones y su evaluación a través de diferentes indicadores internos o externos, entre los que se encuentran los propios profesores y los estudiantes o su rendimiento.

La preocupación por las implicaciones del proceso de Bolonia y el sistema de créditos también se pone de manifiesto en los trabajos de Van der Wende (2000) y Van der Wende y Westerheijden (2001) en los que se hace hincapié en la necesidad de establecer medidas para asegurar la calidad y la acreditación, respetando las exigencias o compromiso con la transparencia y la competitividad de las universidades, dentro de un marco común.

La necesidad de estudios y programas que vayan más allá de las fronteras de los Estados pone de manifiesto otro de los aspectos clave en las propuestas de Bolonia, como es la internacionalización de la Educación Superior y la vinculación de ésta a la organización profesional y la práctica. Se han puesto en marcha numerosas iniciativas en este sentido para promover esta idea, tales como programas estratégicos, planes de convergencia, vinculación de la internacionalización con la europeización y la globalización, generadas en parte por la presencia de las TIC en la sociedad (Callan, 2000), lo que muestra dos cambios fundamentales en este nivel educativo; por una parte la concepción de la Educación Superior como un sistema de masas, ya no de élites; y la merma en la autonomía de los Estados ante la traslación del poder de decisión a las instancias políticas de la Unión Europea (Paterson, 2001; Neave, 2001).

Esta internacionalización no supone la unificación de los sistemas sino la búsqueda de modelos que partan de la existencia de diferencias socioeconómicas y culturales en cada país y que permitan incorporar la riqueza y diversidad de la Educación Superior en Europa. Estudios como el de Eggins (1999), llevado a cabo en Estonia, Bulgaria y Reino Unido han puesto de manifiesto cómo las agendas de cada país para participar en los procesos de convergencia están determinadas por sus prioridades y problemáticas sociales, y como cada institución tiene que reinterpretar el proceso en función de su

contexto, de los planes nacionales y de la situación de cada institución.

En esta línea, el estudio comparado de Kivinen y Nurmi (2003), con una muestra de 25.000 estudiantes en 10 países europeos, pone de manifiesto que existen diferencias y similitudes en cuanto a las estructuras de las titulaciones, la duración de los estudios, la movilidad de los estudiantes, los índices de calidad de la formación impartida o el acceso al mundo laboral. Es por ello, por lo que el objetivo de lograr un EEES común sólo puede plantearse desde la identificación y «respeto» de estas diferencias en los sistemas educativos, pero también desde la persistencia de las diferencias culturales y la desigualdad entre países.

De Wit (2003) y Froment (2003) proponen como una de las vías para lograrlo el desarrollo de programas internacionales en los que participen distintas instituciones que impliquen desarrollos comunes como vía para lograr la integración, iniciativas que junto a la puesta en marcha de sistemas de comparabilidad de créditos y titulaciones, garanticen la calidad, con sistemas como el ECTS o bien otras estructuras también vigentes en el contexto de las Universidades del EEES (Allan, 2002). Proyectos como el Tunning han proporcionado información sobre la viabilidad del proceso de convergencia, tratando de sintonizar los estudios de una misma titulación en diferentes contextos y países (Maffioli y Augusti, 2003; González y Wagenaar, 2003).

Por otra parte, las diferentes Declaraciones y Comunicados para la puesta en marcha del EEES[3] proponen crear una «Europa del conocimiento» a través de una área abierta de educación superior haciendo hincapié en el aprendizaje a lo largo de la vida como pieza clave para poder afrontar los retos de la competitividad y el uso de las TIC, lo que exige una ciudadanía preparada para este nuevo concepto de sociedad y docentes con capacidad para asumir los nuevos roles que se les atribuyen desde los planteamientos derivados de este proceso.

La capacitación de los recursos humanos es un factor clave para el desarrollo y bienestar de una sociedad. Como señala Rodríguez Roselló (2002, p. 107), «el despliegue adecuado de la sociedad de la información depende en gran medida de la capacidad de la población para dominar las nuevas oportunidades posibilitadas por las nuevas tecnologías». La alfabetización digital se ha convertido en un «pre-requisito» en la sociedad del conocimiento (Gutiérrez, 2002). Dentro de esta sociedad es también necesaria la alfabetización tecnológica en la universidad; la alfabetización de los diferentes sectores de la comunidad académica. En el caso de los docentes se trata de una competencia específica y relevante para el desempeño de su actividad profesional, docente e investigadora, en el contexto de la «Sociedad de la Información».

Desde la Comisión Europea, conscientes de la necesidad de alfabetizar en las TIC a los ciudadanos de la Unión Europea como clave estratégica para su desarrollo, se han puesto en marcha numerosas iniciativas dirigidas a que esta formación se produzca en todos los niveles de la sociedad como el Programa de Tecnologías de la Sociedad de la Información y la acción *e-learning* (2000, 2001) con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje, hacerlos más interactivos

(3) En este mismo número monográfico puede consultarse el artículo de C. Alba, en el que se revisan los contenidos de las principales Declaraciones y Comunicados que configuran el proceso de convergencia al EEES.

y pedagógicos y hacerlos accesibles dondequiera que se necesiten (Rodríguez Roselló, 2002, p. 110).

Uno de los ámbitos de la educación que ha recibido especial atención dentro de este programa son las universidades, promoviendo la creación de redes universitarias en Europa, producción conjunta de cursos y servicios de formación, y con ello, modelos más colaborativos, flexibles y abiertos, con una base clara en la utilización de las TIC, tanto para las tareas administrativas y de comunicación, investigación y para los procesos de enseñanza por los docentes y de aprendizaje para los estudiantes, como se pone de manifiesto en el informe «Hacia una Europa del conocimiento».

Según Gutiérrez (2002), el 76% de las universidades europeas consideran que el *e-learning* es un factor positivo de desarrollo, tanto de mejoras de la calidad de la formación como de las posibilidades de alcance a un mayor número de usuarios, como se pone de manifiesto en estudios como el encargado por la Comisión Europea a la consultora Rambøll Management, titulado «Modelos virtuales de las universidades europeas». Según este estudio, aunque la mayoría de las universidades europeas ya disponen de la infraestructura básica necesaria para el uso de las nuevas tecnologías (ordenadores, Internet, cuentas de correo), la integración efectiva de éstas en la educación, requerirá la implicación activa de los equipos directivos y el desarrollo de estrategias específicas. Pero apenas se menciona el rol del profesorado y las necesidades que se derivan de la incorporación de las TIC en su actividad docente e investigadora.

La relevancia de la formación del profesorado para la utilización didáctica de TIC ha hecho que ésta se generalice en todos los niveles educativos hasta el punto de llegar a formar parte de las materias troncales en la formación inicial de los docentes en todas las universidades; pero no para el profesorado en el ámbito universitario, donde tampoco se exige una formación pedagógica.

Como ya se lleva a cabo en otros países, en nuestro contexto son muchas las voces que señalan la importancia de la formación pedagógica del profesorado universitario dada su labor profesional como docentes (Gimeno Sacristán, 2001; Sancho, 2001; Imbernón, 2000; Area, 2004; García Valcárcel, 2001). También existe un ámbito universitario, Tecnología Educativa, dedicado al estudio e investigación sobre la utilización didáctica de los recursos tecnológicos en los contextos educativos (De Pablos, 1998; Estebanell y Ferrer, 1999; Fernández, 2000; Marqués, 2001; Pavón, 2002; Valverde, 2004) y la formación del profesorado de los diferentes niveles educativos (Alba, 2002; Aguaded y Pérez, 2001; Correa y otros, 2000; Fernández Muñoz, 2000; Paredes, 2003; Rayón, 2003). Pero en los discursos de la Convergencia, de momento, apenas se está teniendo en cuenta el conocimiento ya existente generado desde este campo científico.

Esta carencia formativa tiene mayor importancia en estos momentos desde una doble perspectiva: por la necesidad de revisar y adaptar la metodología docente a los modelos didácticos que se proponen desde los objetivos del proceso de Bolonia; y porque las TIC son un elemento fundamental para llevar a cabo la puesta en marcha de las propuestas metodológicas derivadas de estos objetivos y del ECTS, centradas en los estudiantes, en el aprendizaje autónomo y con recursos adecuados para ponerlo en práctica.

En el contexto español existen algunas investigaciones, como la de Valcárcel (2003) sobre la formación de los docentes universitarios para la convergencia europea, en la que se recaba información de los responsables institucionales sobre las

competencias básicas y profesionales que configuran el perfil del nuevo profesor universitario y se elaboran propuestas sobre la definición de la nueva dedicación docente y para la formación e implicación del profesorado. En otro estudio de Valcárcel (2004), se diseñan y validan actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización. En este estudio las respuestas de las encuestas realizadas se señalan los contenidos de formación pedagógica como prioritarios: diseño y evaluación de las competencias, trabajo en equipo de los estudiantes, integración de contenidos curriculares, evaluación de los estudiantes, metodologías activas y acción tutorial.

Son muy escasos los trabajos en los que se recoge información procedente del profesorado. En los llevados a cabo por Moya (2004) y Cotillas (2004) los docentes participantes en cursos de formación identificaron las siguientes dificultades para incorporar las innovaciones didácticas derivadas de los planteamientos de la Convergencia Europea: Escasa motivación e implicación por parte de un grupo amplio de profesorado; Resistencias al cambio; Grupos numerosos en las aulas; Falta de tiempo de dedicación del profesorado; Poca implicación del profesorado en las actividades de formación organizadas y falta de institucionalización de la formación docente del profesorado universitario.

¿Qué información poseen las universidades sobre el conocimiento que tiene su profesorado sobre el proceso de Bolonia y los aspectos relevantes que afectan a su práctica y vida académica? ¿Qué formación tienen los docentes para asumir las novedades metodológicas que se derivan de la convergencia y de la implantación del ECTS? ¿Qué se entiende por *buenas prácticas*? ¿Las llevan a cabo ya los profesores de su Universidad, incluso antes de que este proceso se pusiera en marcha? ¿Cuáles son sus creencias y actitudes hacia este proceso o su grado de implicación? ¿Tienen formación para utilizar las TIC como elementos relevantes en los procesos de enseñanza? ¿Forman ya parte de su práctica docente? ¿Qué necesidades formativas, organizativas o estructurales detectan los profesores para poder poner en marcha las nuevas propuestas metodológicas?

El diseño de planes estratégicos de formación didáctica y en TIC exige tener información que facilite la elaboración de propuestas específicas y diversificadas de formación y la creación de servicios de apoyo que faciliten al profesorado universitario su actividad docente, como viene siendo preocupación de los responsables de las universidades en los últimos años.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Esta investigación se ha llevado a cabo con la finalidad de identificar las percepciones del profesorado de la Universidad española ante los cambios metodológicos que supone la introducción del Crédito Europeo (ECTS) y la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación en su actividad docente. Se trata, por tanto, de identificar las dificultades que entraña el llevar a cabo esta renovación metodológica y las necesidades de formación que en materia de TIC implica.

Un amplio grupo de profesores del ámbito de la Tecnología Educativa de diferentes universidades españolas, dedicados a la investigación sobre la utilización de las TIC en los contextos educativos, reunidos en las *XI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa* en Valladolid, consideró la necesidad de indagar sobre la situación del profesorado universitario en el proceso de convergencia al EEES y la utilización de las TIC en el mismo, y para ello se planteó realizar un

estudio que permitiera recabar información procedente de los docentes y aportar el análisis y perspectiva desde este ámbito científico. Este artículo ofrece una síntesis del trabajo de investigación desarrollado con la participación de profesores de 22 universidades y un equipo de 81 investigadores, presentándose el diseño de la investigación y las principales conclusiones y propuestas derivadas de los resultados[4].

La investigación trata de recabar información sobre uno de los principales agentes implicados en hacer realidad la implantación de los postulados metodológicos derivados del ECTS: *el profesorado universitario*. Indagar en sus conocimientos sobre este proceso, su formación pedagógica y en TIC; sus actitudes, creencias y necesidades ante el proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación, para poder llevar a cabo un proceso innovador de su práctica docente en la «Sociedad de la Información y del Conocimiento». Con esta finalidad se definieron los siguientes Objetivos del estudio:

- Identificar de las percepciones del profesorado universitario respecto a las dificultades y necesidades materiales y de formación para poder integrar en su actividad docente las diferentes modalidades de trabajo derivadas del ECTS, haciendo especial hincapié en la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).
- Elaborar de un marco informativo que permita tomar decisiones basadas en la situación actual y ante las nuevas necesidades, que permita el diseño de propuestas formativas que las satisfagan: planes estratégicos, modelos de formación, programas formativos, servicios de apoyo...
- De acuerdo con la información facilitada por el profesorado universitario, proporcionar un conjunto de propuestas formativas, didácticas y de uso de las TIC para conseguir una pronta y fácil adaptación al ECTS.
- Fomentar el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje del profesorado universitario.
- Facilitar el proceso de integración de las TIC como herramienta de trabajo y de innovación docente en los estudios universitarios dentro del marco del EEES.

IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

A continuación procederemos a determinar cuáles son las variables implicadas en el estudio y los posibles valores que pueden adoptar. Aprovecharemos para incluir todas las variables de identificación que aparecen recogidas expresamente en los objetivos de la investigación y que han sido objeto de estudio.

VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN

Las variables que aquí se recogen son las que se van a utilizar para describir las características de nuestra muestra y las que en algunas «hipótesis» actúan como variables independientes para establecer

(4) Este artículo se completa con otros artículos en este mismo número monográfico en los que se presentan y discuten de forma específica los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones del estudio.

posibles diferencias entre las opiniones del profesorado universitario.

- Facultad o Centro (variable nominal y en la que se recogen todas las posibles facultades).
- Departamento (variable nominal y en la que se recogen todas los posibles departamentos universitarios).
- Campo de Conocimiento y Área de conocimiento.
- Categoría Profesional.
- Título de Doctor.
- Tiempo de dedicación.
- Género.
- Número de estudiantes por asignatura.
- Número de asignaturas que imparte en el curso académico.
- Años de docencia universitaria.
- Experiencia en la aplicación del ECTS.
- Proyectos de colaboración con universidades europeas.

Variables Dependientes

Entendemos por variables dependientes aquellas que son objeto de nuestro estudio y cuyo comportamiento queremos conocer y que, supuestamente, reciben los efectos de otras variables. Lo primero que hubo que hacer fue concretar los objetivos anteriores (las percepciones del profesorado sobre dificultades y necesidades en la adaptación al ECTS) en diferentes dimensiones y subdimensiones que permitieran clasificar y ordenar esas opiniones y demandas. Una vez analizada la bibliografía y después de un período de reflexión y discusión entre los miembros del equipo, quedaron definidas de la siguiente manera:

- *Conocimiento del profesorado sobre el proceso de Convergencia Europeo.* Esta primera dimensión aparece como fundamental en la literatura, ya que es esencial tener una idea de qué es lo que sabe el profesorado universitario de todo el proceso y qué nivel de preocupación e interés ha despertado en él: si ha leído sobre el EEES, qué documentación ha manejado sobre el ECTS, si ha calculado el volumen de trabajo que va a suponer, qué implicaciones y modificaciones va a representar en su actividad docente su adaptación a este nuevo sistema...
- *Formación y uso de las TIC.* Como se desprende de la revisión teórica y de las investigaciones analizadas, la llamada Sociedad de la Información y del Conocimiento genera un marco en el que la alfabetización digital se considera imprescindible tanto para la ciudadanía en general, como, de forma más específica, para profesores y estudiantes. Es necesario conocer el nivel de formación en TIC con el que cuentan los docentes y en qué ámbitos de su actividad universitaria las utilizan.
- *Creencias, actitudes y expectativas con relación al papel de las TIC en el marco del ECTS.* Otra de las dimensiones identificadas como relevantes, pese a la escasez de trabajos sobre ella son las creencias, actitudes y expectativas del profesorado. Para ello se trató de recabar la opinión del profesorado sobre la repercusión de las TIC en su actividad docente y cuáles eran las condiciones para su implantación desde el punto de vista de las propias TIC (diseño, diversidad,

flexibilidad,...) y de las infraestructuras universitarias (apoyos, formación, recursos...).

- *Necesidades de Formación.* A la formación del profesorado se le ha prestado muy escasa atención como se ha puesto de manifiesto en la revisión documental, pero merece una reflexión especial. En esta investigación se trató de concretar qué temáticas eran más demandadas por los profesores universitarios, tanto en procesos de Convergencia Europea como en necesidades metodológicas generales y en TIC, y cuáles eran los tipos de ofertas formativas más adecuados para cubrir esas demandas.
- *Necesidades Institucionales.* Otra de las dimensiones que aparece como determinante en los estudios revisados es el papel que se asigna en todo este proceso a la Universidad como institución responsable de crear las condiciones necesarias para que se lleve a cabo el proceso de convergencia dentro del marco de la calidad de la educación y de las instituciones. Por ello se preguntó al profesorado sobre qué tipo de servicios de apoyo eran los más importantes y qué tipo de oferta formativa era la más pertinente para llevar a cabo el proceso de convergencia.

METODOLOGÍA

MUESTRA Y POBLACIÓN

La población del estudio está restringida al conjunto de universidades participantes del proyecto que son las 22 ya identificadas: Alcalá de Henares, Almería, Autónoma de Barcelona, Autónoma de Madrid, Barcelona, Cádiz, Castilla–La Mancha, Complutense, Córdoba, Extremadura, Girona, La Laguna, Las Palmas de Gran Canaria, Oviedo, País Vasco, Rovira y Virgili, Salamanca, Santiago de Compostela, Sevilla, Valladolid y Zaragoza.

Desde el Equipo de Sevilla se establecieron la muestra y población del estudio. Esto supuso contar, según los datos de 2004 ofrecidos por los informes del Ministerio de Educación, con una población total de profesores funcionarios (CU, TU, CEU, TEU) que asciende a un total de 27.145 profesores funcionarios, de unos 8.418 doctores no funcionarios y de unos 12.627 que no son doctores, lo que suponía, aproximadamente, una muestra global de n= 483 de la muestra de funcionarios y de n= 418 de no funcionarios.

En principio, se pensó en realizar un muestreo estratificado proporcional para cada Universidad, según la categoría profesional, género y posesión del doctorado, pero finalmente se optó por distribuir el cuestionario a toda la población, por el sistema cuestionario en formato electrónico, si bien al ser un procedimiento relativamente moderno y por las fechas en que se difundió, el nivel de respuesta, como se verá en la descripción de la muestra, no fue muy elevado. Por lo tanto, nuestra muestra puede considerarse incidental, no representativa, por lo que no pueden generalizarse los resultados más allá del propio estudio y del valor de respuesta en la muestra, ya que sólo respondieron, en principio, quienes quisieron acceder a la encuesta, si bien se complementó con algunas encuestas mediante entrevistador. Metodológicamente, se ha ignorado el sesgo que pueda representar el mecanismo electrónico de distribución del cuestionario, sobrerrepresentando a aquellos individuos más familiarizados con ese canal y más motivados para usarlo como medio de retorno.

Diseño de investigación

La investigación realizada es un estudio de tipo *ex-post-facto,* ya que no se ha producido ninguna manipulación de las variables por parte de los investigadores, con las limitaciones propias de este tipo de diseño y en el que la fuente de información básica va ser un sondeo de opinión entre los diferentes sectores implicados.

En él se combinan dos procedimientos distintos pero que se complementan en sus objetivos: uno de corte más cuantitativo como la técnica de encuesta, a través de la aplicación de un cuestionario de opinión, y otro más cualitativo como es el panel de expertos.

Medida y operativización de las variables. Estructura y características de los instrumentos y técnicas de recogida de datos

Se trataba de recabar la opinión que tenían los diferentes profesores acerca del proceso de Convergencia Europea, con carácter general, y de las TIC, con carácter particular. Una vez revisada la bibliografía existente y comprobando que no había ningún tipo de instrumento que satisfaciese nuestros objetivos, procedimos a elaborar el nuestro, que deberían reunir los siguientes requisitos:

- Contemplar todas las dimensiones e indicadores que habíamos identificado.
- Abarcar todos los sectores implicados.
- Ser funcional o viable en cuanto a tiempo y modos de aplicación con el formato *on-line*, evitando que fuese excesivamente largo, fatigoso y desmotivador.
- Ser instrumento válido y fiable.

Con tal fin elaboramos un cuestionario de opinión de aplicación *on-line* y un protocolo de entrevista para profesorado universitario de las universidades seleccionadas. El cuestionario de opinión fue validado y analizado técnicamente (véase apartado: «Análisis de las características técnicas de los instrumentos de medida»).

Cuestionario

Es un cuestionario de preguntas cerradas de varios tipos: de elección múltiple –tiene que elegir la opción que refleje mejor su opinión o estado– escalas valorativas, dicotómicas (Sí o No) y de ordenación (ordenar las opciones por orden de importancia o selección (selección de las 3 ó 5 mejores opciones). Con todas ellas se pretende conocer el grado de acuerdo y/o la valoración que hace el encuestado con los indicadores que se le presentan.

El cuestionario que consta de 14 preguntas, divididas en 6 secciones. La sección 0 hace referencia a las variables que hemos denominado de identificación y las otras 5 secciones a las diferentes dimensiones que hemos definido en los apartados anteriores. Los ítems que hacen referencia a estas últimas 5 dimensiones se reparten de la siguiente manera.

Panel de Expertos

En el ámbito de esta investigación, el panel de expertos cumplió la función de ampliar y completar una serie de cuestiones previamente formuladas por el equipo investigador. Para ello, aunque se partió de las mismas, pretendíamos que el debate evolucionase hacia la iniciativa espontánea de los participantes. Les pedimos que interviniesen con naturalidad, y que explicasen o ampliasen las ideas que fueran introduciendo.

TABLA I

DIMENSIÓN	N.º pregunta	Nº Ítems	TIPO DE ÍTEM
Conocimiento del profesorado sobre el proceso de Convergencia Europeo	1.1	7	*Dicotómico*
Formación y uso de las TIC	2.1	10	*Escala valorativa*: 0-Ninguna, 1-Bajo, 2-Suficiente, 3-Alto, 4-Muy Alto
	2.2	9	*Escala valorativa*: 0-Nunca, 1-Ocasional, 2-Mensual, 3- Semanal, 4-Diario
	2.3	9	*Escala dicotómica*: Sí o No
	2.4	9	*Escala dicotómica*: Sí o No
	2.5	2	*Escala dicotómica*: Sí o No
Creencias, actitudes y expectativas con relación al papel de las TIC en el marco del ECTS	3.1	9	*Escala valorativa*: 0-Nulo, 1-Escaso, 2-Medio, 3-Alto
	3.2	9	*Escala valorativa:* 0-Nulo, 1-Escaso, 2-Medio, 3-Alto
	3.3	12	*Escala valorativa:* 0-Muy deficiente, 1-Deficiente, 2-Suficiente, 3-Notable, 4-Sobresaliente
Necesidades de Formación	4.1	14	*Escala de orden de importancia:* 1-Más importante a 6-Menos importante
	4.2	10	*Escala dicotómica:* Sí o No pudiéndose seleccionar un máximo de 5
Necesidades Institucionales	5.1	6	*Escala de orden de importancia*: 1-Más importante a 6-Menos importante
	5.2	7	*Escala dicotómica:* Sí o No pudiéndose seleccionar un máximo de 3

Para su realización, en primer lugar, el equipo de investigación definió los perfiles mínimos que deberían tener los participantes: profesorado con y sin experiencia en TIC y en ECTS, funcionarios y no funcionarios, de diferentes facultades, de áreas con diferente grado de vinculación a las TIC, que hubiesen manifestado algún interés por la innovación en la docencia universitaria, hombres y mujeres.

También se eligieron las universidades en las que llevarlas a cabo, tratando de buscar representación de Comunidades Autónomas diferentes y de

universidades de tamaño variado, para recoger información con una mayor riqueza de perspectivas. Finalmente se seleccionaron las universidades Autónoma de Madrid, Cádiz, Girona y Complutense de Madrid.

Los paneles fueron semiestructurados, siguiendo un guión sobre los temas de interés, pero abiertos para recoger todas las aportaciones a los temas de interés para la investigación, no obstante, al comenzar la sesión entregamos por escrito a cada participante los objetivos de la sesión y las cuestiones fundamentales a debatir.

El número de participantes osciló entre cinco y nueve participantes y la duración entre 120 y 180 minutos. Para garantizar la mayor fidelidad en la recogida de información se grabaron en audio, y si era posible en vídeo, con la autorización de los participantes.

PROCEDIMIENTOS

El desarrollo del estudio ha supuesto toda una serie de actividades y fases que pasamos a describir brevemente en la siguiente tabla.

TABLA II

DESARROLLO DEL PROYECTO	
FASES	**TAREAS**
Creación del equipo, organización y coordinación. Planificación del estudio	- Comunicaciones iniciales del equipo de coordinación - Contacto con profesores de otras universidades. Confirmación de 21 universidades. Organización de equipos locales y de equipo de coordinación - Contacto con los Vicerrectorados de Innovación para informar del desarrollo del proyecto - Comunicaciones e intercambio de documentación vía correo electrónico desde esta fecha y hasta el final del proyecto
Elaboración de los instrumentos	- Reunión del equipo para la Selección del contenido y diseño del guión del cuestionario - Validación de la estructura y formulación de enunciados, ítems y decisión sobre sistemas de respuestas - Reuniones del equipo para el diseño del cuestionario - Validación del contenido del cuestionario - Diseño de versión electrónica - Elaboración del protocolo de preguntas para los Paneles de Expertos
Recogida de los datos	- Comunicación a las autoridades y a los responsables de las oficinas de Convergencia Europea de las diferentes universidades - Selección de participantes para los paneles de expertos y cuestionario - Prueba piloto del cuestionario en formato electrónico - Contacto con los profesores participantes e invitación - Celebración de los Paneles de Expertos de las universidades Autónoma de Madrid, Cádiz, Complutense y Girona - Puesta en marcha del cuestionario *on-line* y de encuestadores (2 fases de aplicación) - Transcripción de las intervenciones en los paneles

(Continúa)

(Continuación)

Análisis de los datos	- Análisis de los contenidos de los paneles de expertos - Análisis estadístico de los datos recopilados a través del cuestionario (de las 2 fases)
Elaboración de los resultados y difusión	- Elaboración de los informes individuales por parte de los equipos de cada universidad - Reunión del Equipo de coordinación - Elaboración de conclusiones y propuestas - Revisión del documento final del informe - Fotocopiado y encuadernación - Entrega del informe de la investigación

PRINCIPALES RESULTADOS DEL ESTUDIO

El análisis de los resultados obtenidos permite presentar una «primera imagen» que identifica un estado de opinión del grupo consultado. Además, sin duda, las tendencias que aquí presentamos deben sufrir cambios, sin mucho tardar, en función de las iniciativas que las universidades españolas están tomando para poner al día a su profesorado para su incorporación al Marco de Convergencia Europeo.

ANÁLISIS TÉCNICO DE LOS INSTRUMENTOS

Los resultados de una investigación dependen, en gran parte, de la calidad de las medidas que en ella se realizan. En este estudio hubo que elaborar un instrumento *ad hoc*, por lo que tuvimos que efectuar los correspondientes análisis para probar la calidad técnica del mismo.

Se analizó la validez de contenido de los cuestionarios a través de un juicio de 10 expertos y una aplicación piloto a profesores y colaboradores y, hechas las correcciones propuestas por éstos, se aplicaron los cuestionarios a la muestra objeto de estudio procediéndose a analizar su fiabilidad. En este análisis incluimos los ítems que tenían escalas valorativas, eliminándose las preguntas de identificación de los sujetos y las preguntas dicotómicas y de elección. La fiabilidad del cuestionario, obtenida por de Cronbach, fue de 0'894 y los índices de homogeneidad de casi todos los ítems superaron el 0'25.

Estos índices demuestran un valor altamente satisfactorio, máxime si tenemos en cuenta que se trata de un cuestionario de opinión. Globalmente, los ítems del cuestionario muestran índices de homogeneidad muy aceptables, por lo que el cuestionario alcanzó las características técnicas exigidas.

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA DEL PROFESORADO

La muestra del estudio, que estuvo compuesta por 1.180 profesores, se seleccionó con una aproximación de carácter estratificado, en función de las peculiaridades del sector docente universitario, ya que su adscripción profesional resulta muy diversificada por categorías, niveles, tipos de dedicación, etc. Ha habido, como se recordará, un total de 22 universidades participantes, lo que supone la presencia de respuestas de profesores de 11 Comunidades Autónomas (Andalucía, Aragón, Asturias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Canarias, Madrid y País Vasco).

El perfil del profesor/profesora participante fue el de un docente de 42 años, funcionario a tiempo completo, doctor,

con experiencia docente –entre 7 y 26 años– con una media de 14 años de docencia.

Este profesorado, que no fue identificado por los documentos oficiales del Proceso de Convergencia Europeo (PCE), tiene ciertas expectativas vitales para el cambio, conoce la universidad y la actividad académica, tiene y expresa su opinión sobre su labor profesional, las posibles innovaciones y sus necesidades formativas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Crédito Europeo (ECTS) y la utilización de recursos (también las Tecnologías de la Información y la Comunicación o TIC) en su práctica.

La muestra incluye profesores de todas las *áreas de conocimiento* del catálogo científico español, aunque la más numerosa es la de Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas (uno de cada tres). La participación ha sido más baja, aunque igualada, en el resto de campos de conocimiento (uno de cada seis, para Ciencias experimentales, Ciencias de la Salud, Carreras Técnicas y Humanidades).

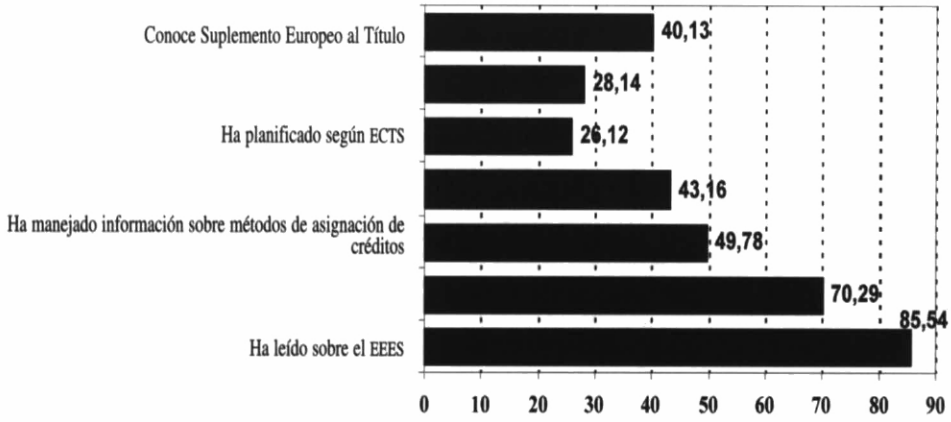
Por categorías docentes, han participado profesores de todas *las categorías docentes,* incluyendo una pequeña muestra de los becarios. Titulares de Universidad, de Escuela Universitaria y los Profesores asociados y contratados, en este orden, han sido los que han mostrado mayor interés en manifestar su opinión. La representación de hombres y mujeres en la muestra ha sido pareja.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EN FUNCIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL ESTUDIO

CONOCIMIENTO DEL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEO (PCE)

La mayoría del profesorado afirma haber leído información sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Gráfico I), haber sido informado del Programa de Convergencia Europeo (PCE) y haber manejado documentación sobre el crédito europeo (ECTS) pero, aún así, sigue demandando formación sobre tópicos específicos del EEES y el PCE.

GRÁFICO I
Conocimiento del Proceso de Convergencia Europeo



Uno de cada cuatro profesores universitarios tiene una incipiente participación en proyectos europeos o de aplicación del ECTS y ha leído o manejado información sobre el EEES y el crédito europeo. Este profesorado tiene cierta tradición en romper una vía de trabajo autóctona y se muestra progresivamente interesado por incorporar la riqueza de las experiencias internacionales del espacio geográfico más próximo, la Unión Europea. Se trata de una magnitud pequeña de profesores, pero prometedora en el Proceso de Convergencia Europeo. Aunque han aparecido algunos indicadores al respecto, queda inédita la percepción que tienen los profesores universitarios de las prácticas de enseñanza actuales, si son reproductivas, causales-lineales, centradas en los contenidos y abocadas a procurar certidumbre entre sus alumnos sobre el poder explicativo de la realidad de sus respectivas dedicaciones científicas, o bien requieren, ahora con el PCE, de procesos de enseñanza orientados al aprendizaje, la producción crítica de conocimiento, la autonomía y reflexión, la apertura a los problemas y la incertidumbre de un quehacer científico permanentemente inacabado. Esta explicación de su percepción de las prácticas de enseñanza requiere, por tanto, de un estudio más pormenorizado, ya que es básico para entender el contexto del PCE, la formación requerida y las medidas de apoyo a la integración de las TIC en la nueva enseñanza universitaria.

Formación en Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) del profesorado universitario

El profesorado universitario opina que tiene un *grado elevado de conocimiento y uso,* al parecer más de uso personal que vinculado al trabajo interactivo con estudiantes, *en las herramientas informáticas más populares:* herramientas de comunicación (correo electrónico), navegación y utilización de Internet y uso de las aplicaciones informáticas básicas (Gráfico II).

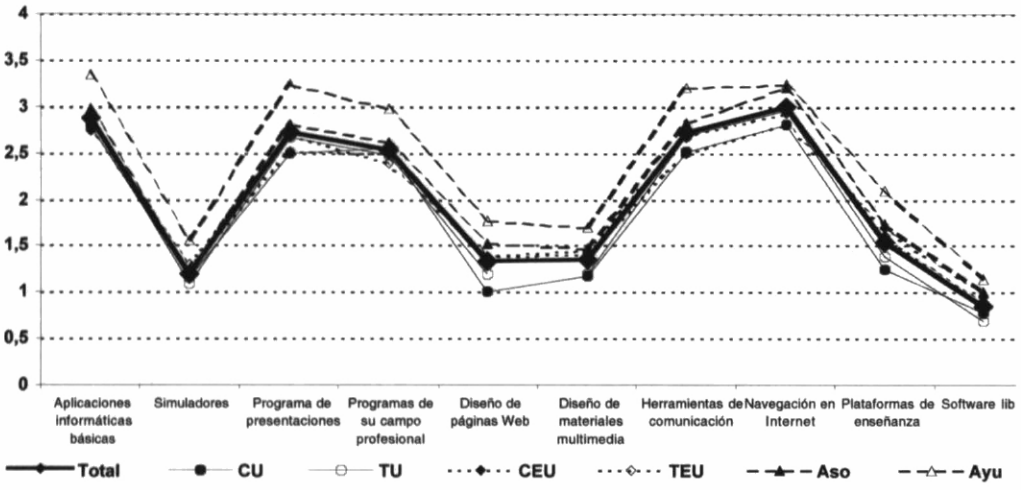
Su formación deriva de un interés personal y se ha realizado de forma autodidacta. Este profesorado que está formado en técnicas concretas por cada universidad, ha percibido las ventajas que las tecnologías pueden aportar a su práctica académica cotidiana, *particularmente en los grupos profesionales con mayores posibilidades de progreso profesional.* Ahora bien, el conocimiento y uso que el profesorado hace de las TIC responde a una utilización más instrumental que didáctica y más relacionada con su dimensión investigadora que docente. Este es un aspecto muy relevante y que cabe señalar como carencias que deben ser reparadas.

La incorporación de las TIC a múltiples ámbitos de la actividad profesional es un hecho. En el caso de la enseñanza y, en particular, en la universidad, sin duda se han conseguido logros significativos en el uso de las tecnologías digitales aplicadas al ámbito de la gestión (algo que resulta muy visible para el alumnado) y también en el campo de la investigación. Sin embargo la explotación pedagógica de las TIC ha quedado en un segundo plano. Se trata sin duda de una cuestión tanto metodológica como de actitud. La metodología docente universitaria sigue estando genéricamente en un estadio muy anticuado, regida por pautas claramente desfasadas en el mundo pedagógico actual.

Ni las TIC desafían a los docentes, ni se aprecian nuevas formas de enseñanza si nos atenemos al uso que hacen actualmente de ellas (gráfico III). Así, los docentes universitarios, tal y como ocurre en

GRÁFICO II

Formación en herramientas Informáticas



otros niveles educativos donde las resistencias están mejor estudiadas, han neutralizado la pretendida amenaza de las TIC y se han resistido a los cambios que su mera incorporación parecía suponer. Lo que pone en evidencia, además, la escasa incidencia en las prácticas reales de las políticas para el cambio de las diferentes Administraciones. La universidad española, que ha experimentado notables cambios como consecuencia de la implantación de la vigente Ley Orgánica de Universidades –especialmente en el ámbito de la investigación–, necesita abordar, sin amenazas, el problema de la resistencia al cambio en la docencia, sobre todo en lo que se refiere al uso de las TIC. Debería plantearse como una formación contextualizada (adecuada a inquietudes y experiencias del profesorado), voluntaria (que parte del convencimiento del profesorado sobre la necesidad de formarse porque enfrenta problemas de la práctica educativa), reconocida y valorada (tiempos de trabajo y progreso académico), como cualquier otra faceta profesional de los docentes universitarios.

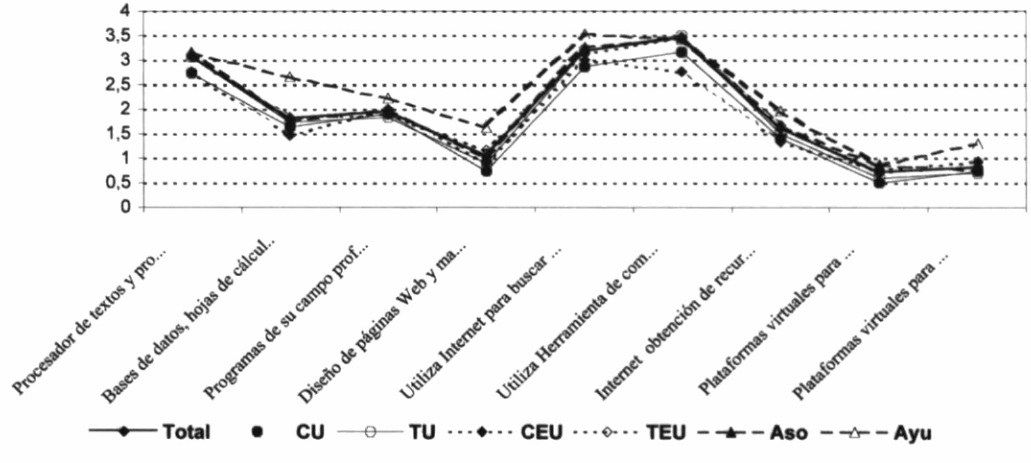
La edad, la categoría profesional y el campo de conocimiento se perfilan como ámbitos relevantes de cara a la planificación de la formación docente del profesorado universitario en la utilización de las TIC, dentro de los modelos y propuestas metodológicas derivadas del ECTS. *A mayor edad y categoría docente, menor nivel de formación y uso de estas tecnologías en la práctica*. El profesorado más joven (menor de 30 años), los profesores ayudantes y los profesores de carreras Técnicas, Ingeniería y Arquitectura tienen los mayores niveles de formación en TIC. También el nivel de uso de estas herramientas parece estar ligado a estas variables y son estos mismos grupos de edad, categoría profesional y campo de conocimiento los que mayor uso hacen de las mismas en su actividad docente e investigadora pues, como se verá más adelante, son los que tienen mayores expectativas profesionales.

De los resultados del estudio se deriva también que *los patrones de uso de las TIC vienen determinados por el campo de conocimiento,* posiblemente como consecuencia de las necesidades de las materias, unido a la formación en estas herramientas y a su tradición docente. Así, las Carreras Técnicas, Ingeniería y Arquitectura, utilizan en mayor grado todas las herramientas informáticas, a excepción de las plataformas virtuales, que se utilizan más en los campos de las Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas y en Humanidades. El menor nivel de uso del resto de las herramientas informáticas aparece también en Humanidades y de las plataformas virtuales en las Ciencias Experimentales. Este aspecto puede ser de interés para la planificación de acciones de formación que respondan a las necesidades formativas para la utilización de TIC como recurso didáctico y para la adaptación metodológica de las asignaturas al ECTS.

Como se ha dicho, *los docentes universitarios utilizan las herramientas informáticas más «populares»:* La navegación por Internet, el uso de las aplicaciones informáticas básicas y los servicios de comunicación telemática. Sin embargo, a medida que las aplicaciones informáticas suponen un nivel de complejidad técnica mayor, disminuye tanto el grado de formación como de uso. Las TIC de las que se tienen menor nivel de conocimiento y utilización son los simuladores, el *software* libre y el diseño de páginas *web* (sobre todo con carácter educativo). Por el contrario, vemos como las herramientas de presentaciones multimedia están ampliamente incorporadas en las diferentes actividades de la vida académica (conferencias, reuniones científicas, docencia expositiva).

Resulta llamativo que las aplicaciones informáticas relacionadas con la metodología vinculada al crédito europeo presentan bajos niveles de dominio y uso: Las plataformas de enseñanza y el diseño de materiales multimedia. Son dos herramientas tecnológicas estrechamente vinculadas a las nuevas metodologías didácticas asociadas al crédito europeo, ya que son muy adecuadas para fomentar

GRÁFICO III
Uso de herramientas Informáticas



el sistemas de aprendizaje bimodal (combinando tareas presenciales y virtuales por parte de docentes y estudiantes), autónomos y significativos. Las bajas cifras en formación y uso de plataformas de enseñanza pueden interpretarse como una escasa predisposición del profesorado hacia un cambio en la dinámica de trabajo hacia modelos de trabajo colaborativo basados en la utilización de las TIC. Afortunadamente en los datos se aprecia que existe un incipiente grupo de profesores dentro de las universidades dispuestos a incorporara e institucionalizar el uso de estas herramientas como motor de cambio: uno de cada cuatro profesores con relación a las plataformas y dos de cada cinco para las páginas *web*.

La utilización de los recursos informáticos es fundamentalmente de carácter instrumental, individual y reproductor. Aún siendo Internet y sus servicios una de las herramientas tecnológicas más ampliamente utilizadas, su uso es fundamentalmente instrumental y de naturaleza reproductora, con una baja formación y utilización de los recursos telemáticos como herramientas de trabajo colaborativo. Así, el porcentaje más altos de utilización de Internet es como fuente de información y recursos. Igualmente, aquellas herramientas de naturaleza más activa y dinámica, como simuladores o diseño de páginas *web*, tienen poca presencia en la actividad académica cotidiana del profesorado.

Conviene destacar también el alto índice de formación y uso de la red como herramienta de comunicación. Ahora bien, los resultados del estudio parecen indicar que los encuestados y participantes de grupos de discusión toman la parte por el todo: ese uso se centra en la utilización del correo electrónico (entendido en su función más básica de «teléfono telemático», de carácter principalmente reproductor), en detrimento de otras tecnologías como los foros o *chats* (vinculados a un uso más colaborativo de los recursos tecnológicos).

La utilización de las TIC como elementos didácticos de apoyo a la enseñanza presencial o como elemento fundamental de la educación a distancia es muy baja, revelando un *bajo aprovechamiento didáctico de los recursos informáticos*. De la escasa integración de las nuevas tecnologías en la práctica docente puede deducirse una baja formación en *utilización didáctica* de las distintas aplicaciones informáticas. Vuelve a constatarse un aspecto que ya ha sido señalado: los bajos resultados en la explotación pedagógica de estos recursos tecnológicos hay que relacionarlos con la utilización, por parte de los docentes universitarios, de un modelo de enseñanza muy convencional. Es decir, en la utilización del formato de clase informativa, basada en el discurso unidireccional y con el objetivo básico de informar e instruir. Se obvia así que en estos tiempos que corren el acceso a la información es muy amplio y puede enfocarse de otras maneras. Dado que el conocimiento sobre el manejo instrumental de algunas herramientas tecnológicas resulta satisfactorio, su escasa aplicación a las tareas docentes pone de manifiesto la baja formación didáctica que acompaña al profesorado universitario.

La escasa incorporación actual de las tecnologías más básicas como herramientas de apoyo en la enseñanza presencial (gráfico IV), hace prever que será más complicado aún el uso de las mismas en las nuevas modalidades educativas derivadas del uso de las TIC y del ECTS, como pueden ser las plataformas de formación o el diseño de materiales multimedia de apoyo a la docencia presencial.

Para completar la visión de los usos, conviene insistir en que *la utilización de las TIC pertenece al plano institucional, sirven para la gestión y la investigación.*

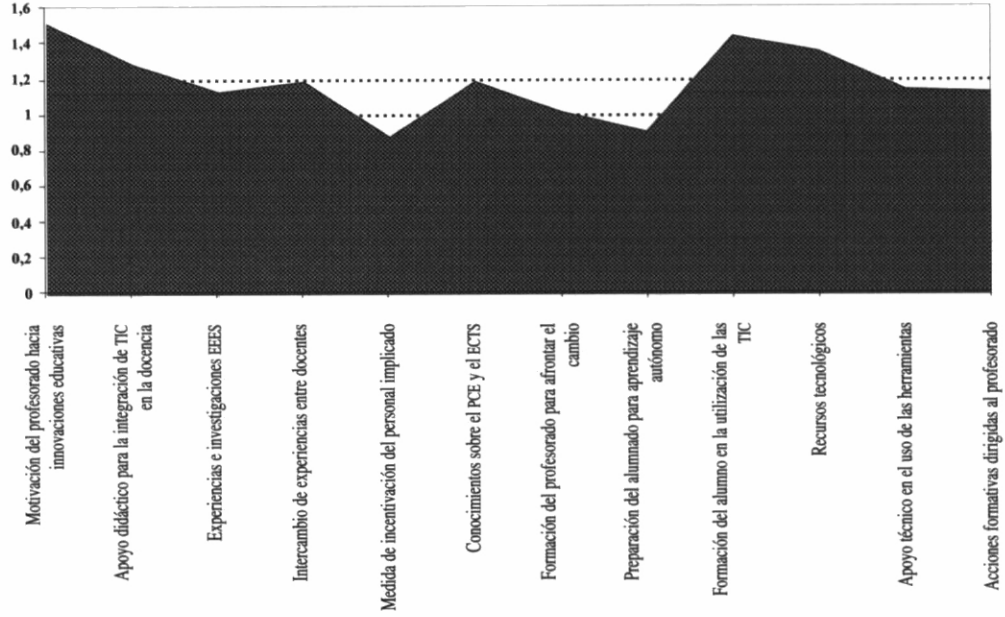
El uso mayoritario de Internet, como fuente de información y recursos y como herramienta de comunicación, hace de la red un instrumento idóneo para la investigación. La escasa formación y uso de Internet como soporte para la formación y su baja incorporación a la práctica docente presencial hace que el uso de los recursos informáticos por parte del profesorado esté enfocado a la dimensión investigadora.

La Categoría Profesional puede ser un elemento a tener en cuenta en el proceso de cambio hacia el Proceso de Convergencia Europeo. Es llamativo el gran desfase de formación que hay en TIC entre el sector de Ayudantes y el de Catedráticos de Universidad, a favor de los primeros. Es un hecho que puede entenderse como algo meramente generacional y hasta ahí comprensible. Lo que resulta un tanto preocupante es el bajo interés que parecen manifestar los catedráticos por la incorporación de estas nuevas tecnologías a su actividad académica, lo que dificultaría su incorporación al ECTS.

En el marco de la creación del EEES el cambio en las formas de trabajo por parte del docente y discente, exige un replanteamiento de los modelos convencionales. Los referentes clásicos de aula presencial, la palabra como soporte de la información y fuente única de la misma, son reformulados. La relevancia de las nuevas tecnologías no consiste en su presencia, sino en que su utilización propicie nuevas prácticas pedagógicas favorecedoras de una construcción del conocimiento por parte de quien aprende. Y esto implica poner en juego un abanico de capacidades por parte de todos los actores del proceso de enseñanza.

GRÁFICO IV

Grado de implantación de herramientas informáticas



Creencias sobre el papel de las TIC en el marco del Crédito Europeo (ECTS) y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

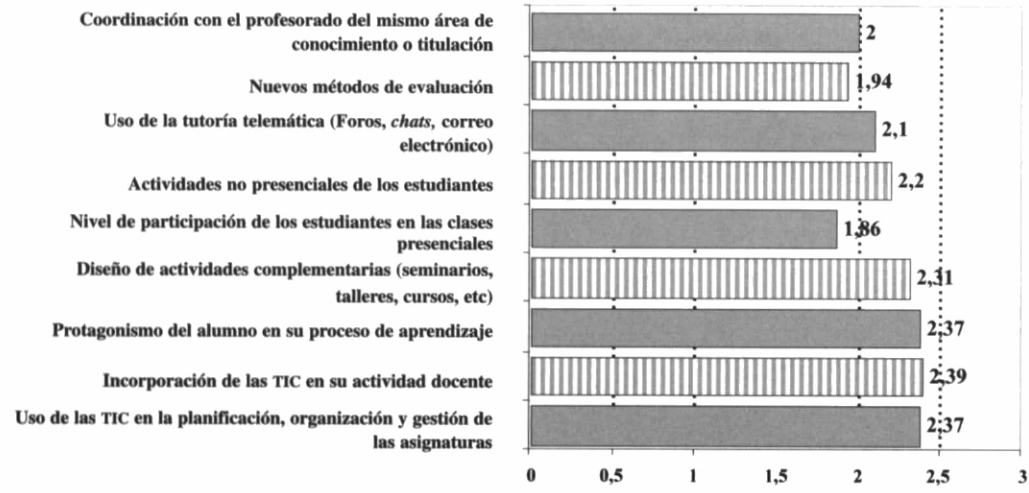
El profesorado universitario considera que la utilización de las TIC tendrá una repercusión clara en todos los ámbitos de su práctica profesional, bien como continuidad a lo que ya han venido desarrollando hasta ahora o bien como innovación en su práctica de cara a la incorporación a los procesos derivados del EEES.

Los docentes creen que *el uso de las TIC será muy frecuente en las labores de planificación, organización y gestión de las asignaturas, así como en la práctica docente y en las llamadas tutorías telemáticas*. También creen que tendrá un nivel de repercusión importante en los métodos de evaluación y en el diseño de actividades complementarias, tales como seminarios o talleres, favoreciendo la cooperación entre las mismas áreas de conocimiento o titulación. En los grupos de discusión realizados con profesores de las universidades participantes en este estudio, ha sido posible matizar las percepciones del profesorado a este respecto. En este sentido, se detectaron opiniones poco halagüeñas hacia las TIC, pues o se les confería un papel meramente de apoyo o por el contrario se reclama un cambio cultural más radical de las metodologías y la vida en las universidades, donde el papel de las TIC no está claramente explicitado.

Con respecto al papel de los alumnos, los profesores se inclinan por considerar que el *nivel de repercusión de las TIC en el nivel de participación de los estudiantes en las clases presenciales será escaso,* mientras que sí apuntan hacia *una repercusión media-alta en el desarrollo de actividades no presenciales*. Se apunta nuevamente la necesidad del cambio cultural antes dicho.

El profesorado no cree que las condiciones laborales, organizativas, estructurales y

GRÁFICO V
Ámbitos de repercusión de las TIC



de recursos técnicos y humanos actuales permitan la correcta implantación y el desarrollo favorable de los procesos derivados del EEES.

Señala como *principales carencias* la falta de: motivación para la innovación, de guías de buenas prácticas, de un nivel aceptable de conocimientos sobre el PCE y los ECTS, de un plan director del proceso de adaptación metodológica requerido en cada universidad, de autonomía intelectual y las carencias de conocimientos y habilidades informáticas del alumnado, la insuficiencia de recursos tecnológicos disponibles, de apoyo técnico y didáctico, amén del gran tamaño de los grupos de estudiantes y el desmesurado incremento de los tiempos de dedicación laboral.

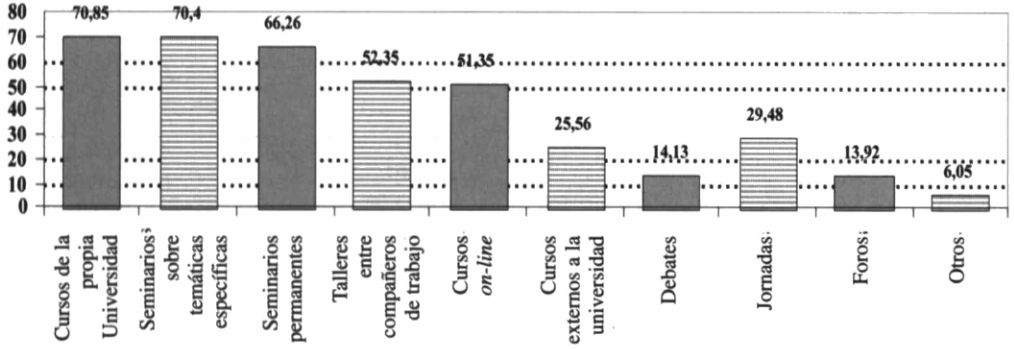
NECESIDADES FORMATIVAS Y TIPO DE FORMACIÓN

Es unánime la fuerte demanda por parte de los docentes de formación de carácter general sobre el Proceso del Convergencia y el EEES, así como de una de formación de tipo más específica acerca de la adaptación de las asignaturas a las nuevas metodologías didácticas asociadas al ECTS. Entre las tres temáticas más demandadas destaca la relacionada con «nuevas metodologías didácticas». Se necesita, pues, una formación para un cambio que no opera en el vacío, sino dentro de la nueva cultura del aprendizaje, propugnada por el PCE. Asimismo el profesorado encuestado pone de manifiesto la necesidad de recibir formación para la correcta utilización e integración de las TIC en su actividad docente. Aquí encontramos datos para demandar, una vez más, que los procesos de formación y actualización del profesorado universitario suelen quedarse habitualmente en el nivel de «alfabetización digital», consistente en aprender el manejo técnico de los nuevos medios. Por lo tanto, una vez que se domine una herramienta, será el momento de plantear su uso pedagógico, dando de esta manera el verdadero sentido a la didáctica.

El tipo de ofertas formativas más apreciadas por el profesorado de cara a la implantación del ECTS (gráfico VI) son *los cursos ofrecidos por la propia universidad, así como los seminarios sobre temáticas específicas*. Los profesores prefieren también tener formación a través de ofertas formativas que fomenten el trabajo colaborativo con otros compañeros de trabajo o a través de seminarios constituidos bajo demandas específicas de grupos de profesores. Se propone favorecer la integración de las TIC en su práctica docente dentro del marco del ECTS mediante grupos de trabajo de profesores que adapten determinada materia, tutelados por otros docentes expertos en EEES. Se valora muy positivamente, más allá de la formación en el uso en técnicas concretas, la constitución de comunidades críticas de aprendizaje asesoradas dentro del ejercicio de la docencia en un centro determinado.

Se asume que las funciones de los docentes universitarios son más amplias en el ámbito de la docencia. Además, esta demanda es fundamental para los procesos de innovación y cambio, como ha señalado la reciente literatura al respecto, pues no son individuos sino grupos los que lo promueven, se revelan los aspectos más importantes que se quieren cambiar y se articulan los espacios y los tiempos de las instituciones. La ecología de los centros universitarios muestra, entonces, un panorama bien distinto al estereotipo del profesor universitario que trabaja en solitario y de cuyo esfuerzo personal depende el progreso de las universidades, y las perspectivas son halagüeñas para realizar cambios.

GRÁFICO VI
Oferta formativa



NECESIDADES INSTITUCIONALES

Según el profesorado encuestado, las medidas institucionales que deberían existir de cara a la implantación del ECTS son: *el asesoramiento al profesorado en la adaptación didáctica de las asignaturas, más servicios de apoyo técnico y administrativo, así como la creación de recursos específicos ECTS.* Los responsables políticos y académicos de las universidades tienen un papel muy relevante en la dinamización y apoyo de este proceso a través de medidas institucionales que muestren su compromiso con el mismo y los esfuerzos para apoyar a los diferentes sectores que tendrán que hacer realidad la incorporación efectiva de la universidad al Proceso de Convergencia Europeo.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A partir de los datos analizados se puede considerar que los profesores universitarios españoles observan con interés la introducción del crédito europeo en la enseñanza universitaria, siendo conscientes de las implicaciones en su trabajo como docentes. Se muestran preocupados por la metodología que practicarán y están abiertos a las transformaciones necesarias de su actual forma de trabajar, en particular a construir colaborativamente la docencia y utilizar las TIC.

- Las universidades han hecho un gran esfuerzo, aunque desigual, por ofrecer *información institucional*. Queda pendiente generar debates en los que el profesorado pueda manifestar sus ideas, posiciones y propuestas, para enriquecer el Proceso de Convergencia Europeo (PCE) con la intervención de los diferentes agentes que lo tienen que poner en marcha y establecer *acciones de difusión* más concretas sobre aspectos específicos para la práctica y la aplicación del ECTS el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en particular sobre metodología, volumen de trabajo y procesos de evaluación en la adaptación metodológica que haga realidad la introducción del crédito europeo y disponer de experiencias y referentes de buenas prácticas, propias y de otras universidades.

- Sería conveniente la creación de grupos de trabajo que permitan el intercambio de información sobre la práctica docente o la identificación de repertorios de buenas prácticas, basadas en una mayor coordinación inter-institucional e inter-universitaria, creando algún sistema para que la información, los recursos y las experiencias fueran fácilmente accesibles.
- La investigación revela dos áreas fundamentales de formación demandadas por el profesorado: cuestiones didácticas asociadas al crédito europeo (ECTS), como la adaptación de las asignaturas al ECTS o las nuevas metodologías didácticas asociadas al mismo. Este proceso de renovación ha revelado una dimensión pedagógica inédita para la renovación de la vida universitaria.
- La formación del profesorado debe plantearse desde modelos diversificados que respondan a diferentes necesidades y actitudes. Es necesario estructurar una oferta formativa variada, en la que tengan cabida los diferentes perfiles docentes, diferentes grados de experiencia y de formación tecnológica y diferentes tradiciones existentes en los campos de conocimiento y las materias impartidas.
- Los cursos descontextualizados de la práctica del docente para temáticas específicas pueden ser de interés para recibir formación sobre contenidos concretos, pero no permiten la incorporación de los cambios a la práctica. El proceso de innovación requiere vínculos entre la formación y la práctica y periodos de reflexión y reconstrucción de la misma que exigen interacción con el conocimiento, tiempos más dilatados, siendo bien valorada la interacción e intercambio con otros colegas o profesores.
- En cuanto a la metodología docente en estos procesos formativos, el profesorado demanda un tipo de formación que fomente el trabajo colaborativo con otros compañeros de trabajo, que permita el intercambio de experiencias, el intercambio dentro de una práctica docente que ya existe. Hay que partir de la base de que el profesorado ya tiene una experiencia y una metodología que lleva años poniendo en práctica y que, mientras que no haya algún elemento evaluativo que diga lo contrario, se entiende que es valiosa. Es necesario partir de este bagaje y no plantear modelos formativos que eliminan esta experiencia para tratar de empezar de cero o de que se incorpore un modelo «nuevo» que puede ser demasiado ajeno.
- La formación del profesorado para la innovación o la adecuación de su metodología didáctica al ECTS debe partir de su práctica docente e investigadora cotidiana, que atienda a las necesidades, problemas y demandas concretas generadas por este proceso de adaptación de su práctica y de sus materias. Esto implica una vinculación de la formación con la práctica, por lo que la orientación de la misma, su contenido y su duración debe acompañar el proceso del docente para adaptar las asignaturas a los nuevos modelos metodológicos.
- La formación pedagógica orientada a la práctica en el marco de la Convergencia Europea y el ECTS debería incluirse como formación imprescindible entre los docentes más jóvenes o de nuevo ingreso.

- En cuanto a la formación del profesorado en la utilización de las TIC, atendiendo a las necesidades y demandas señaladas por los docentes, hay que incidir en el aprovechamiento y utilización didáctica de los recursos tecnológicos. Las áreas formativas prioritarias son aquellas relacionadas con la utilización de las TIC en la docencia, bien como elementos de apoyo en los procesos docentes presenciales, o como herramientas básicas en modalidades de educación a distancia.
- Se ha podido constatar que no existe una pauta generalizada de uso crítico de las TIC, quedando relegada a papel meramente complementario, en buena parte debido a la naturaleza convencional de la enseñanza universitaria. Como lo que preocupa ahora es el cambio de la enseñanza, al faltar la consideración integrada de las TIC, sólo se intuye su papel en actividades fuera de las clases, cuando estas actividades autónomas son el eje del cambio. Esta paradoja se puede ir despejando en la medida en que se adopten los procesos de formación deseados por los docentes.
- Para garantizar que los estudiantes sean capaces de asumir y participar en procesos de aprendizaje autónomos, y manejar las TIC como elemento favorecedor de dichos procesos de aprendizaje, desde una perspectiva de usuarios críticos y no de profesionales de las TIC es necesario desarrollar, también, acciones formativas dirigidas al alumnado.
- Los cambios metodológicos requieren poner en marcha medidas institucionales de tipo organizativo que impliquen, entre otras, el estudio de la distribución de los estudiantes por aula y la dedicación horaria del profesorado, así como sistemas de incentivos y reconocimiento de la actividad docente. Si no se producen cambios desde planteamientos globales, que afecten a la organización y a los aspectos económicos, es difícil pensar que se puedan producir los cambios en el interior de la institución o en la forma en que los profesores conciben las prácticas de enseñanza.
- En cuanto a la mejora de las infraestructuras, dada la utilidad que las TIC suponen en la nueva metodología asociada al ECTS, es preciso mejorar los recursos tecnológicos disponibles, tanto para el profesorado como para los estudiantes. Además es necesario que estos recursos estén al servicio de la docencia, del aprendizaje y de la investigación.
- Una de las mejores vías para optimizar las inversiones realizadas en equipamiento tecnológico es la creación de unidades de apoyo tanto técnico como didáctico, que ayuden al profesorado a incorporar las TIC en su práctica docente y la innovación para responder a los presupuestos del *Proceso de Bolonia* utilizándolas.

El proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior supone un gran esfuerzo por parte de todos los miembros de la comunidad universitaria. Muy especialmente se requiere del profesorado, de su participación e implicación. Es una oportunidad única para llevar a cabo una reforma educativa en la universidad, en la que, como se ha puesto de manifiesto en esta investigación, el profesorado tiene mucho que decir.

BIBLIOGRAFÍA

ADELL, J.: «Redes y educación», en DE PABLOS, J.; JIMÉNEZ, J. (eds.): *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Barcelona, Cedecs, 1998.

AGUADED, J. I.; CABERO, J. (dir.): *Educar en red: Internet como recurso para la educación*. Archidona-Málaga, Aljibe, 2002.

AGUIAR, M. V.; FARRAY, J. I.; BRITO, J. (coords.): *Cultura y educación en la sociedad de la información*. A Coruña, Netbiblo, 2002.

ALBA PASTOR, C. (coord.): *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación. Unión Europea, América Latina y Caribe - Outlook on Applications and Developments of New Technologies in Education*. Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte-Universidad de Murcia, 2002.

ALBA PASTOR, C. et al. (coord.): *Estudio sobre la viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del crédito europeo (ECTS), por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación. Informe final*. Madrid, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación-MEC, 2004.
http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=2155

ALLAN, M.: «European Higher Education and the Harmonization of Quality and Standards», en *Industry & Higher Education*, 16, 5 (2002), pp. 283-88.

ANECA: *Sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) Unión Europea y países de próxima adhesión* (Consulta: 15-05-04).
http://www.upv.es/upl/U0135170.pdf

— *El Sistema Universitario Español y el Espacio Europeo de Educación Superior*. (s. f) (Consulta: 15/05/04).
http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_aneca1.pdf

AREA, M.: «Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el contexto de la educación superior», en *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid, Pirámide, 2004, pp. 218-229.

CALLAN, H.: «Higher Education Internationalization Strategies: of Marginal Significance or All-Pervasive? The International Vision in Practice: A Decade of Evolution», *en Higher Education in Europe*, 25, 1 (2000), pp. 15-23.

CARRACEDO, L.; SOJO, C.: *Hacia un Espacio Común de Enseñanza Superior. Unión Europea, América Latina y Caribe*. Murcia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Universidad de Murcia, 2002.

COM: *eLearning-Concebir la educación del futuro*. 172 final de 28/03/2001 (2001).

— *e-Learning: Concebir la educación del futuro*. 318 final de 24/05/2000 (2000).

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas, 05-02-2003.

COMISIÓN EUROPEA: *El futuro desarrollo de los programas de educación, formación y juventud de la Unión Europea después de 2006. Documento de consulta pública*. Dirección General de Educación y Cultura, Bruselas, 2002.

— *From Prague to Berlin*. 2001. (Consulta: 2004.
http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/From_Prague_Berlin1.pdf

CORREA, J. M.; AMENÁBAR, N.; IBÁÑEZ, A.: «Teleformación e innovación en la

universidad: una experiencia en el Campus Virtual de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)», en *Primeras noticias. Comunicación y pedagogía*, 167 (2000), pp. 21-27.

COTILLAS, C.: «Análisis descriptivo de las actividades de formación dirigidas al profesorado universitario de la Universitat de València en el ámbito de la Convergencia Europea», en *Vicerectorat D'estudis I Organització Acadèmica, Oficina de Convergència Europea*. Valencia, Universidad de Valencia, 2004.

HIPERVÍNCULO DE WIT, K.: «The Consequences of European Integration for Higher Education», *en Higher Education Policy*, 16, 2 (2003), pp. 161-78.

EGGINS, H.: «European Approaches To Widening Participation in Higher Education: A Commentary in Light of the Role of the Society for Research into Higher Education», *en Higher Education in Europe*, 24, 4 (1999), pp. 561-566.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *Educar y convivir en la cultura global.* Madrid, Morata, 2001.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R.: *Tunning Educational Structures in Europe. Informe final.* (Consulta: 2004).
http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

GUTIÉRREZ, M.: «Visión Europea de las necesidades de formación a distancia y a lo largo de la vida y soluciones», en CARRACEDO, L.; SOJO, C.: *Hacia un Espacio Común de Enseñanza Superior. Unión Europea, América Latina y Caribe.* Murcia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Universidad de Murcia, 2002, pp. 28-33.

IMBERNÓN, F.: «Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 38 (2000) pp. 37-46.

MAASSEN, P. A.: «Quality in European Higher Education: Recent Trends and Their Historical Roots», en *European Journal of Education*, 32, 2 (1997), pp. 111-127.

MAFFIOLO, F.; AUGUSTI, G.: «Tuning Engineering Education into the European Higher Education Orchestra», en *European Journal of Engineering Education*, 28, 3 (2003), pp. 251-273.

MOYA, M.: *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. La formación en competencias*. Santander, 2004.

NEAVE, G. R.: *Educación superior, historia y política: estudios comparativos sobre la Universidad contemporánea.* Barcelona, Gedisa, 2001.

PABLOS PONS, J. DE (coord.): *La tarea de educar: de qué hablamos cuando hablamos sobre educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.

PAGANI, R.: *El crédito europeo y el sistema educativo español* (2002). (Consulta: 2004).
http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/credito.pdf

— *El ECTS y el nuevo método docente.* (2003). (Consulta: 15-05-2004).
http://www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/documentos/presentaciones/Fac_Medicina_dic03/Raffaella_Pagani.pdf

PAREDES, J.: «La formación en nuevas tecnologías en el ámbito de la educación no formal y de adultos: experiencias en Madrid», en *Comunicación y pedagogía,* 186 (2003), pp. 33-42.

PATERSON, L.: «Higher Education and European Regionalism», *en Pedagogy, Culture & Society*, 9, 2 (2001), pp. 133-160.

PAVÓN, F.: «Las nuevas tecnologías y la informática al alcance de todos», en *Primeras noticias. Comunicación y pedagogía,* 183 (2002), pp. 28-39.

PETERS, M. A.: «Education and Ideologies of the Knowledge Economy: Europe and the Politics of Emulation», en *Social Work and Society,* 2, 2 (2004), pp. 160-171.

RAKIC, V.: «Converge or Not Converge: The European Union and Higher Education Policies in the Netherlands, Belgium/Flanders and Germany», en *Higher Education Policy*, 14, 3 (2001), pp. 225-240.

RAYÓN, L.: «Las tecnologías desde una perspectiva sociocultural en el currículum: implicaciones para la teoría y la práctica educativa», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 195 (2003), pp. 267-286.

REUNIÓN DE SALAMANCA. 2001. (Consulta: 15-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Convencion_Salamanca.pdf

RODRÍGUEZ ROSELLÓ, L.: «Estrategias para el desarrollo de la Sociedad de la Información: Claves para la cooperación con América Latina y el Caribe», en ALBA PASTOR, C. (coord.): *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación. Unión Europea, América Latina y Caribe*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, pp. 107-114.

RUIZ RIVAS HERNANDO, C.: *El profesorado ante el EEES. Acciones de difusión y concienciación. Los estudios de Máster y Doctorado.* 2004. (Consulta: 15-05-04). http://www.aneca.es/modal_eval/docs/conv_santander_ponencia8.ppt

SANCHO, J. M.: «Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos», en *Educar*, 28 (2001), pp. 41-60.

— «Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza superior: una aproximación compleja», en *Revista educación y pedagogía*, 33 (2002), pp. 31-48.

SECRETARÍA GENERAL DEL CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: *Informe del profesorado funcionario de las Universidades Públicas Españolas y la actividad investigadora.* Madrid, MEC, 2004. (Consulta: 2004). http://wwwn.mec.es/educa/ccuniv/html/informes_y_estudios/documentos/Informe_profesorado.pdf

VALCÁRCEL, M.: *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior.* 2004. (Ref. EA2004-0036) http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=2155

— *La preparación del profesorado para la convergencia europea en Educación Superior*. 2003. (Consulta: 2004). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf

VAN DER WENDE, M. C.: «The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness of European Higher Education», en *Higher Education in Europe*, 25, 3 (2000), pp. 305-310.

VAN DER WENDE, M. C.; WESTERHEIJDEN, D.F.: «International Aspects of Quality Assurance with a Special Focus on European Higher Education», en *Quality in Higher Education,* 7, 3 (2001), pp. 233-245.

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN. PERCEPCIONES Y DEMANDAS DEL PROFESORADO

JUAN DE PABLOS PONS*
PATRICIA VILLACIERVOS MORENO*

RESUMEN. En este artículo se analizan algunas dimensiones relativas a las percepciones y demandas del profesorado universitario sobre el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y el papel que en el mismo juegan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El texto presenta algunos aspectos de un estudio descriptivo en el que han participado 22 universidades del Estado español. Las dimensiones analizadas se corresponden con la percepción expresada por el profesorado sobre las ventajas del uso de las tecnologías de la información en la docencia e investigación universitarias; el apoyo que las TIC pueden dar a los procesos de implantación del nuevo modelo, y sobre las demandas de formación institucional más adecuadas para integrar el marco de aplicación del EEES.

ABSTRACT. This article analyses some aspects related to the perceptions and demands of university teachers as regards the establishment of the European Higher Education Area (EHEA) and the role played by the Information and Communication Technologies (ICTs). The article shows some aspects of a descriptive study in which 22 Spanish universities have taken part. The analysed points correspond to the perceptions of teachers in relation to the advantages of using the information technologies in university teaching and research; the support provided by ICT to the establishment of the new model, and to the demands for a more appropriate institutional training to integrate the EHEA.

LA UNIVERSIDAD HACIA LA CONVERGENCIA EUROPEA

En la Unión Europea existen en la actualidad unos 3.300 centros de enseñanza superior y alrededor de 4.000, si tenemos en cuenta los demás países de Europa Occidental y los países candidatos a la adhesión. Estos centros acogen un número cada vez mayor de estudiantes; en el

(*) Universidad de Sevilla.

Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 99-124.
Fecha de entrada: 11-04-2005 Fecha de aceptación: 10-05-2005

año 2000 se ha cifrado su número, de manera estimativa, en torno a 12,5 millones.

El panorama universitario europeo presenta un alto grado de diversidad en cuanto a sus modelos formativos, organización y gestión. Ante esta realidad, la Comisión Europea planteó a finales de los años noventa la necesidad de iniciar un proceso de convergencia institucional; habida cuenta del papel central a desempeñar por parte de las universidades europeas en la creación de la denominada «Europa del conocimiento». Las reformas estructurales apoyadas en el denominado *Proceso de Bolonia*, iniciado el año 1999, reflejan la voluntad política de reorganizar esa diversidad académica en un marco europeo más coherente y flexible.

La sociedad y la economía del conocimiento han nacido como resultado de la combinación de cuatro elementos fundamentales: la generación de conocimiento científico; su transmisión mediante la educación y la formación; su difusión a la que han contribuido en buena medida las tecnologías de la información y la comunicación; y su explotación a través de la innovación tecnológica. Las universidades participan en todos estos procesos a través del papel fundamental que desempeñan en los ámbitos de la investigación y difusión de sus resultados.

Estos cambios e iniciativas deben enmarcarse en una determinada realidad sociopolítica y económica, tanto a escala mundial como en relación con los países miembros de la Unión Europea. Hace un siglo Max Weber en su obra clásica *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (2003) –publicada originalmente en 1901–, analizó pormenorizadamente cómo la ética del trabajo evolucionó separándose progresivamente de las influencias religiosas que la crearon, para dar paso a un capitalismo de carácter racional. Este capitalismo que aplica una racionalidad científica, ha ido generando a lo largo del tiempo estructuras y procedimientos de actuación propios; lo que Weber denominó un «armazón de hierro» que se ha multiplicado y diseminado hasta hoy. El politólogo Francis Fukuyama[1] señala que ese «armazón» identificado por Weber ahora lo denominamos *globalización.*

En ese marco general, es importante reafirmar el carácter social y por tanto público, de la educación, también de la enseñanza superior y la investigación. El debate intergubernamental que ha tenido lugar en los últimos tiempos, reconoce que la enseñanza superior forma parte del servicio público y que tiene objetivos irrenunciables que requieren medidas públicas. Aunque los recursos privados aumentan progresivamente en la financiación de la enseñanza superior y de la investigación, especialmente de la aplicada (De Pablos, 2005). Resulta fundamental que la aportación pública siga siendo mayoritaria en la financiación de recursos. Contemplar esta cuestión es esencial si se quieren atender los objetivos a largo plazo, en lo que concierne a la generación y difusión del conocimiento y el acceso a la educación a lo largo de toda la vida. En este sentido, la Unión Europea debe hacer un esfuerzo mayor. El denominado *Informe Kok*[2] hecho público en noviembre de 2004 por encargo de la Unión Europea, señala que el gasto en Investigación y Desarrollo (I+D) en

(1) *El manifiesto calvinista en el mundo globalizado*. Publicado por The New York Times. Reproducido en El País, 24-03-05.

(2) Consultado en Internet: http://www.extremaduraeuropa.org/docs/docu/16399.pdf (Consulta: 20-12-2004).

relación con el Producto Interior Bruto (PIB) realizado por la Unión Europea representa como media el 1,9%, frente al 2,8% del PIB invertido por Estados Unidos (España dedica a I+D solamente el 1% del total de su PIB).

La implantación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) obliga a nuestras universidades a introducir cambios sustanciales en las formas de transmitir el conocimiento. Las universidades se enfrentan a un paradigma docente que responde a nuevos métodos y técnicas de enseñanza que hagan prosperar el requerido proceso de renovación pedagógica y mejora del sistema educativo, que conllevan los mecanismos de armonización europea.

En este nuevo marco, el personal docente e investigador asume un papel fundamental para asegurar la calidad formativa. Es algo esencial si se quiere mantener y desarrollar la competencia pedagógica, profundizar en los conocimientos profesionales y la adopción de nuevos roles frente a las nuevas realidades vinculadas a la idea del cambio. La mayor parte de los docentes de enseñanza superior y de los investigadores viven hoy una transformación en sus métodos de trabajo y en el potencial de información y de comunicación puesto a su disposición. La rapidez con la que estos cambios llegan y el desarrollo de nuevas capacidades técnicas exige nuevas respuestas del personal académico y requiere una puesta al día de sus propias competencias.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Las nuevas tecnologías pueden llegar a desempeñar un papel relevante en la innovación de las funciones docentes (también en el planteamiento de las nuevas formas de investigación). Las tecnologías deberían permitir en su diseño y utilización «personalizar» los procesos de acceso al conocimiento. Alternativas como la enseñanza bimodal (también denominada «*blended-learning*») que consiste en combinar el trabajo presencial en el aula o el laboratorio con la enseñanza a distancia, permiten minimizar las limitaciones de espacio y tiempo que exige la enseñanza convencional. Se trata de flexibilizar los procesos de aprendizaje aprovechando al máximo los recursos de las tecnologías digitales como los hipertextos o Internet. Hoy ya es posible relativizar los condicionantes de tiempo y espacio. Se trata de acumular experiencia y atreverse a cambiar modelos, rutinas y formas de trabajo que están basados en conceptos y procedimientos en algunos casos seculares, y por tanto vinculados a modelos quizás hoy desfasados.

Las potencialidades educativas de las redes informáticas y el denominado *e-learning* (enseñanza a distancia basada en las TIC) obligan a replantear muy seriamente la dimensión individual y colectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los ritmos o tiempos de aprendizaje, las nuevas formas de estructurar la información para la construcción de conocimiento, las tareas y competencias docentes y discentes, etc.

La problemática pedagógica de las TIC es tratada por numerosos autores (Hannafin y Kim, 2003; Reigeluth,2003; Lynch y Lang, 2004; Watson, 2001; Jedeskog y Nissen, 2004; Area, 2004). Sin embargo, debe recalcarse que la tecnología en sí misma no supone una oferta pedagógica como tal, sino que su validez educativa estriba en el uso que los agentes educativos y las comunidades educativas hagan de ella. De ahí que la formación pedagógica del profesorado en TIC se convierta en uno de los factores claves para su uso y utilización en los sistemas de formación

tanto reglada como no reglada. Ello implica la construcción de una nueva pedagogía apoyada en estos nuevos recursos, que posibilite e integre lo local con lo global y que haga compatible la formación en centros educativos con la constitución de redes temáticas especializadas, que construyan y reconstruyan conocimientos y saberes disciplinares. Este potencial debe canalizarse a través de la creación de nuevos modelos y de formas de gestión pedagógica que permitan la explotación de las posibilidades interactivas del espacio virtual.

El modelo virtual puede constituirse, y en este sentido se ha insistido quizás de manera interesada, en fórmula útil para reducir costos y llegar a un número mayor de personas. Pero en realidad se trata más bien de optimizar nuevas posibilidades comunicativas y formativas. La atención más personalizada al estudiante, implementando tutorías, reduciendo el tamaño de los grupos de estudiantes, eliminando la mayor parte de las clases magistrales en la enseñanza universitaria e incorporando otros procedimientos de acceso a la información, son alternativas viables. En cuanto a los costes, no se trata tanto de abaratar los procesos de formación superior, sino de mejorar significativamente los procesos formativos. De hecho, no es real ese abaratamiento, a no ser que rebajemos la calidad de la formación.

El estudio «*Virtual Models of European Universities*» ha sido realizado por la asesoría danesa Rambøll Management para la Comisión Europea, entre los años 2002 y 2003. El objetivo del mismo ha sido analizar el uso actual y potencial de las TIC con finalidades docentes y organizativas por parte de las universidades europeas. Las respuestas dadas por las más de 200 universidades europeas que respondieron a la encuesta dieron lugar a la división en cuatro grupos de universidades en lo que se refiere al uso actual de las TIC en el marco organizativo y docente:

- Las universidades punteras (18%), que se distinguen por su superioridad en todos los sentidos, incluido su nivel de cooperación con otras universidades e instituciones educativas.
- Las universidades centradas en la cooperación (33%), que se caracterizan por su gran implicación en la cooperación estratégica con universidades locales y extranjeras, así como con otras instituciones educativas. Al igual que las punteras, han avanzado mucho en cuanto a la integración de las TIC en la docencia desarrollada en el campus, pero presentan un uso mucho más limitado de cursos de *e-learning* y de servicios digitales.
- Las universidades autosuficientes constituyen el grupo más numeroso, ya que incluye al 36%. Su nivel de integración de las TIC en el marco organizativo y educativo es parecido al de las universidades del grupo anterior, pero su grado de implicación en la cooperación estratégica con otras universidades o instituciones educativas es mínimo.
- Las universidades escépticas (15%) van a la zaga de las demás en casi todos los aspectos. Se caracterizan por un uso limitado de servicios digitales, una escasa integración de las TIC en la docencia desarrollada en el campus y una proporción muy baja de cursos de *e-learning*.

España y el Reino Unido cuentan con la proporción más elevada de universidades del grupo 1º (el 22% y el 19% respectivamente). El grupo 2º se encuentra

representado en todos los países, pero en Suecia y Alemania se registra la proporción más elevada (18% en cada caso). El 36% de las universidades del grupo 3º pertenecen al Reino Unido, mientras que las del grupo 4º se encuentran principalmente en Italia y Alemania.

Por otra parte, muchos estudiantes necesitan todavía un refuerzo y cursos básicos en materia de TIC. La mayoría de universidades han asumido esta labor. En el 77% de los centros universitarios que han participado en la encuesta se ofrece a todos los profesores o a la mayor parte de ellos una ayuda técnica para integrar las TIC en la docencia. No obstante, al parecer aún queda un largo camino por recorrer para que dichos cursos y los mecanismos de apoyo se conviertan en un aspecto esencial e integrado en la vida universitaria normal.

El estudio citado ha puesto de manifiesto que en los últimos dos años ha aumentado en gran medida el nivel general de integración de las TIC en la docencia impartida en las universidades de la UE. No obstante, son minoría las universidades que han alcanzado ya la fase en la que se usan las TIC como un instrumento para rediseñar programas educativos, contenidos y currículos a partir de nuevos planteamientos didácticos.

La mayor parte de universidades ofrecen cursos *e-learning*. Sin embargo, por lo que se refiere a las principales materias, no parece que el *e-learning* sea el método preferido para impartir la docencia en la formación académica básica ni en la carga de optatividad. El estudio indicaba que se preveía un gran aumento de cursos impartidos en formato *e-learning*, ya que el 65% de universidades afirman que ésta será una de sus principales prioridades en los próximos dos años.

El estudio señala que son cuatro los principales obstáculos y desafíos que afrontan las universidades en el proceso de avance hacia un uso generalizado de las TIC y el *e-learning*:

- Para la mayoría de universidades uno de los principales desafíos es apartar las TIC del ámbito de las iniciativas individuales para convertirlas en un componente mayoritario de la docencia. El impedimento para ello consiste en la falta de una perspectiva de gestión coherente y global en cuanto a la integración de las TIC, combinada con un cierto grado de resistencia al cambio dentro de la cultura universitaria.
- Falta de conocimientos. La mayoría del profesorado carece de conocimientos significativos sobre el potencial que pueden aportar las TIC y los nuevos modos de usarlas.
- Escasez de recursos en materia de TIC. El estudio puso al descubierto la escasez de materiales de alta calidad para la docencia basada en las TIC, lo que es una consecuencia natural de un estado de desarrollo por lo general aún inmaduro. Pero, dado que tanto la dirección como el profesorado necesitan una base para empezar a desarrollar sus propios materiales, se trata de un importante obstáculo para poner en marcha el proceso. Además, la elaboración de materiales basados en las TIC y de contenidos para el *e-learning* resulta muy cara. De ahí que se precisen mayores incentivos para emprender la creación de esos materiales, así como iniciativas nacionales o regionales para fomentarla.
- El estudio formula un buen número de recomendaciones útiles para el ámbito europeo, nacional y universitario. Entre ellas, el informe subraya que para el futuro del *e-learning* es crucial el desarrollo de sistemas

de evaluación para asegurar la calidad. También hay que regular los derechos de propiedad intelectual y los sistemas de pago, con el fin de incrementar las posibilidades de compartir y reutilizar los recursos educativos.

Martín Carnoy (2004) constata que la presencia de las TIC en los centros universitarios resulta más destacable que en otros niveles educativos, si bien con una utilización más vinculada a tareas de investigación. Los profesores universitarios utilizan el correo electrónico para comunicarse con sus colegas y, cada vez más, con los estudiantes. La opción de proponer materiales y documentos que pueden ser descargados de la Red, resulta cada día más habitual. Las redes de investigación y de enseñanza se han extendido considerablemente. Su existencia representa cambios importantes en los procesos de trabajo. Para Carnoy, el hecho de que los profesores y estudiantes de la enseñanza superior tengan mayores conocimientos respecto al uso de las TIC, y que, por lo tanto, la enseñanza superior se caracterice por un uso más generalizado de estas tecnologías, de manera que afecten más a sus procesos de trabajo, parece confirmar que el obstáculo más importante en los niveles educativos anteriores (no universitarios), es la falta de conocimientos y acceso a estas tecnologías.

Sin embargo, todavía en un porcentaje significativo, los docentes universitarios mantienen en sus aulas procedimientos de trabajo tradicionales (relaciones profesor-estudiante, métodos de enseñanza y evaluación). Esta aparente contradicción identifica una cuestión importante en lo referente a los obstáculos para el uso de las TIC en la enseñanza que va más allá de los conocimientos que el profesorado pueda tener sobre estas tecnologías. Los profesores más valorados son normalmente los que tienen una autoridad intelectual mayor sobre la asignatura y los que ayudan de manera presencial a los estudiantes a ver los temas desde un punto de vista original. Es decir, el valor personal del docente no puede reducirse.

Las características de las TIC y los procesos para integrarlas en la educación, han sido relacionados con la idea de que su presencia debe ser interpretada como sinónimo de calidad educativa. Esta vinculación se ha venido apoyando en la capacidad potencial de estas tecnologías para generar nuevos entornos de aprendizaje, adaptados a las características y niveles de las personas en formación. Sin embargo, es evidente que la presencia y el uso educativo de estas tecnologías no suponen, por sí mismos, una garantía de calidad. La aportación más significativa de las tecnologías de la información y la comunicación, con un carácter general, es la capacidad para intervenir como mediadores en los procesos de aprendizaje e incluso modificar la interactividad generada. De tal manera que, en el campo educativo, la calidad vinculada al uso de las tecnologías en realidad se vincula a la calidad de la interactividad, como factor clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta interactividad no es valorable en sí misma, sino a través de los entornos y «espacios de trabajo» que proponen las tecnologías. Y esos entornos, a su vez, son consecuencia de los modelos de aprendizaje en que se sustentan (conductistas, cognitivos, constructivistas, holísticos, etc.).

En la práctica estos planteamientos se hacen visibles a través del análisis de los procesos de interacción que se ponen en juego. Las interacciones entre profesores y estudiantes; la integración de los materiales de estudio; la contribución de las TIC para facilitar determinadas formatos de interacción, etc. Por lo tanto, hablamos de diferentes modalidades de interactividad: individual, grupal, jerárquica, horizontal,

de gestión, evaluativa, etc. La identificación de las diferentes modalidades de interacción en contextos y entornos reales, es la manera más adecuada para conocer la calidad de una oferta formativa, que puede tomar una forma concreta con el desarrollo de dimensiones e indicadores, plasmados en instrumentos evaluadores.

El actual marco europeo del trabajo se caracteriza por la emergencia de nuevas formas de relaciones laborales, nuevas modalidades de trabajo, nuevos ámbitos y nuevos perfiles de trabajadores (Castells, 2001). Se trata de una nueva realidad que contempla modalidades como el trabajo autónomo, subcontrataciones, trabajo a tiempo parcial, trabajo temporal, trabajo flexible, etc. Ante esta situación, las universidades que asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones de profesionales, se encuentran ante una realidad cambiante. Posiblemente, la idea de formar a una persona para un trabajo permanente y único, debe ser revisada. La demanda de nuevas habilidades y competencias que permitan afrontar cambios importantes en la vida profesional, es una característica del actual mercado laboral. Además, estas nuevas demandas aparecen vinculadas a nuevos escenarios académicos en los que el tiempo de formación aparece reducido en relación con marcos más convencionales.

En consecuencia, las instituciones de enseñanza superior están siendo requeridas para dar respuesta a demandas de formación más flexibles y adaptadas, a ciclos formativos más cortos y a la necesidad de incorporar nuevos sistemas pedagógicos, que en gran medida deben vincularse al uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, con una presencia importante en la sociedad. Esta tarea debe hacerse de manera reflexiva y coherente, no por un reflejo condicionado, consecuencia de una demanda externa a corto plazo, regida por el mercado. Las universidades deben ofrecer respuestas a los problemas reales de manera fundamentada y no únicamente en clave económica.

UN ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE LAS PERCEPCIONES Y DEMANDAS DEL PROFESORADO EN RELACIÓN CON EL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Como consecuencia de la puesta en marcha del proceso de convergencia europea, se están llevando a cabo iniciativas institucionales por parte de las universidades españolas, de carácter formativo y aplicativo, las cuales deben permitir disponer de referencias fiables para su implantación generalizada. También se van conociendo investigaciones que profundizan en aspectos concretos de este proceso. Es el caso de los trabajos coordinados por Valcárcel (2003), De Miguel (2004), Infante (2004), Ferrer (2004) y también el propio estudio en el que se apoya este artículo (Alba, 2004).

A continuación se presentan algunos resultados obtenidos a partir de la investigación titulada *Estudio sobre la viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación*[3]. Se trata de una

(3) Investigación financiada por el «Programa de Estudios y Análisis» de la Dirección General de Universidades (Ministerio de Educación y Ciencia). Número de referencia EA2004-0042.

investigación en la que ha participado un amplio número de profesores, pertenecientes a diferentes universidades españolas, bajo la coordinación de un equipo de investigadores formado por Carmen Alba, Meritxell Estebanell, Juan de Pablos, Joaquín Paredes y Francisco Pavón.

El estudio identifica cinco dimensiones[4], sobre las que se ha pedido información al profesorado universitario, mediante un cuestionario presentado en formato digital, a través de Internet. El estudio de campo ha sido realizado durante el tercer trimestre de 2004. A continuación, se presentan un conjunto de resultados, obtenidos con una muestra ampliada del estudio referido, y centrado en lo manifestado específicamente por los docentes sobre las siguientes dimensiones:

- La repercusión de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la metodología didáctica vinculada al crédito europeo.
- Las expectativas de uso de las TIC, según ámbitos de aplicación, en la adaptación al crédito europeo.
- La descripción de las expectativas de cambio en el uso de las TIC y su aplicación al crédito europeo.
- La identificación de necesidades, respecto al grado en el que el uso de las TIC suponen una ventaja para las actividades universitarias.

Características de la muestra

La muestra constitutiva del estudio la forman 1.180 casos, pertenecientes a 22 universidades españolas, cuyos profesores contestaron un cuestionario amplio a través de Internet, entre julio y septiembre de 2004. Respecto a las áreas de conocimiento representadas en la muestra, el mayor porcentaje de participación coincide con el área de Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas que conforman el 31,8% de la muestra; a esta la siguen Ciencias Experimentales con un 20,7%, las áreas de Ciencias de la Salud con un 16,9%, y el ámbito de las carreras técnicas: Ingenierías y Arquitectura con un 16,4%. En menor proporción encontramos representada el área de Humanidades con un 14,3%.

En la distribución de respuestas en función de la categoría profesional del profesorado, el porcentaje más elevado corresponde al grupo de Profesores Titulares de Universidad con un 41,4%. Al que le sigue el 22,3% correspondiente al Profesorado asociado/Contratado y por el 18,5% de Profesores Titulares de Escuela Universitaria. Los Catedráticos de Universidad representan el 9,1% de las respuestas y los Catedráticos de Escuela Universitaria tan sólo son el 4,2%. Podemos observar estas distribuciones porcentuales en el siguiente gráfico.

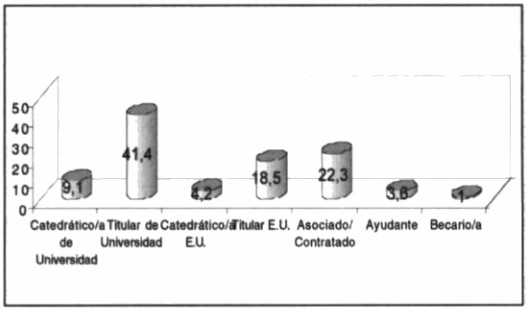
La muestra recoge mayoritariamente una representación del profesorado estable, con desdicación a tiempo completo (91,3%), aunque también tiene presencia en el estudio un porcentaje de profesorado con dedicación parcial (8,7%). En cuanto al grado de inserción y desarrollo de la carrera universitaria que implica la obtención del título de doctor, la muestra está especialmente bien cualificada al

(4) Consultar el artículo de C. Alba; R. Carballo: «La viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación», publicado en este mismo número.

GRÁFICO I

Porcentajes de participación del profesorado de las distintas categorías profesionales

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CATEGORÍA PROFESIONAL DEL PROFESORADO



Catedrático de Universidad	9,1
Titular de Universidad	41,4
Catedrático de Escuela Universitaria	4,2
Titular de Escuela Universitaria	18,5
Asociado/Contratado	22,3
Ayudante Becario	3,6
Becario/a	1

estar en su posesión el 75,3% del profesorado que ha respondido al cuestionario.

En el estudio la distribución del total de los cuestionarios completados indica que un 54,7% de la muestra son hombres frente a un 45,3% de mujeres. También podemos destacar los años de docencia universitaria, cuya media es de 14,31 años, con una desviación típica de 8,409. Este dato resulta significativo sobre la calidad de las opiniones recogidas, a la hora de valorar las posibles reformas que plantea el proceso de Convergencia Europea.

El número medio de estudiantes por grupo de los profesores de la muestra es de 75,28, pero debemos tener en cuenta que la desviación típica obtenida –47,740– es bastante elevada. Esta realidad puede suponer un obstáculo para la correcta implantación de la metodología didáctica asociada al crédito europeo.

Conviene resaltar dos datos importantes en relación con la experiencia del profesorado en cuanto a los aspectos que centran esta investigación. Tan solo un 17,2% de la muestra posee algún tipo de experiencia sobre la aplicación del sistema de Crédito Europeo. Frente a ello, el 82,8% del profesorado nunca ha tenido relación alguna con ninguno de los aspectos asociados al Proceso de Convergencia Europea. Sin embargo, existe un porcentaje mayor de profesorado que ha participado en proyectos de colaboración con universidades europeas, el 28,1%, lo cual resulta positivo.

VINCULACIONES FORMULADAS POR EL PROFESORADO ENTRE LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC Y SU APLICACIÓN AL CRÉDITO EUROPEO

En función de los datos recogidos a través de la muestra antes descrita, la utilización de tecnologías como el desarrollo de páginas *web* específicamente docentes y materiales multimedia, así como la utilización de plataformas virtuales formativas no está muy extendida entre el profesorado universitario en el Estado español (tercer trimestre de 2004), a pesar de la relevancia que tienen para la puesta en práctica de metodologías asociadas a la implantación del Crédito Europeo. Por ello, es necesario completar esta información con las creencias, actitudes y expectativas que los propios profesores tienen

sobre la utilidad, posibles beneficios o dificultades que consideran los docentes que les puede aportar la utilización de estos recursos en su práctica adecuada a las nuevas propuestas.

Para analizar el nivel de repercusión que se puede prever al incorporar las TIC en la docencia para su adaptación a las exigencias del proceso de convergencia de los estudios de educación superior,

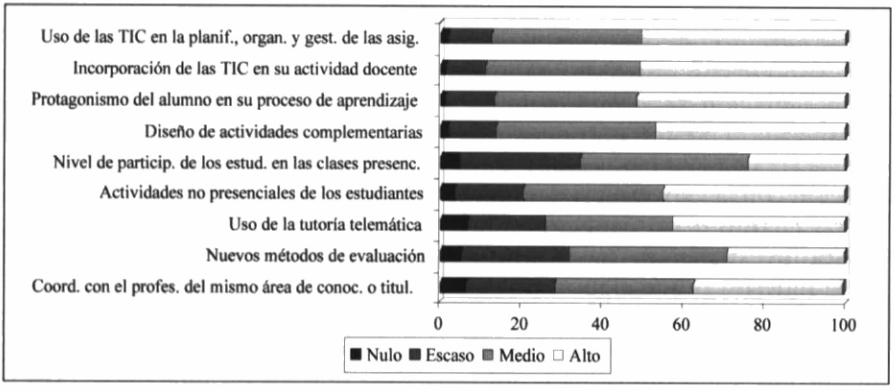
TABLA I

Repercusión de las TIC en el marco ECTS

ÁMBITOS DE REPERCUSIÓN	NIVEL DE REPERCUSIÓN			
	Nulo	Escaso	Medio	Alto
Uso de las TIC en la planificación, organización y gestión de las asignaturas	1,9	10,8	36,7	50,6
Incorporación de las TIC en su actividad docente	1,3	9,9	37,8	51
Protagonismo del alumno en su proceso de aprendizaje	1,4	11,9	35,2	51,5
Diseño de actividades complementarias (seminarios, talleres, cursos, etc.)	2,2	11,5	39,2	47
Nivel de participación de los estudiantes en las clases presenciales	4,6	30,1	41,2	24,2
Actividades no presenciales de los estudiantes	3,6	16,8	34,7	44,9
Uso de la tutoría telemática (foros, *chats*, correo electrónico)	6,9	18,9	31,4	42,8
Nuevos métodos de evaluación	5,3	26,4	39,2	29,1
Coordinación con el profesorado del mismo área de conocimiento o titulación	6,5	22,4	33,9	37,2

GRÁFICO II

Porcentaje del nivel de repercusión de las TIC en el marco ECTS



se han seleccionado una serie tareas, y se ha pedido a los profesores encuestados que indiquen el nivel de repercusión que tendrá la utilización de las TIC en su práctica docente en el proceso de adecuación a las nuevas metodologías derivadas de la implantación del crédito europeo.

El rango de respuesta utilizado se distribuye desde un nivel de uso nulo (nunca) hasta un nivel de uso muy frecuente (a diario), y en la tabla de datos se exponen los porcentajes obtenidos.

Tal como se presenta en la tabla I y en el gráfico II, en la mayoría de los aspectos propuestos para este ítem, el profesorado encuestado cree que el nivel de repercusión será bastante elevado. Así, vemos que el 87,3% de la muestra opina que el uso de las TIC en la planificación, organización y gestión de las asignaturas será medio o alto.

La incorporación de las TIC en su práctica docente tendrá una repercusión alta para el 51% y una repercusión media para un 37,8% de los encuestados. Datos muy similares se obtienen para el protagonismo que el alumno cobrará en su propio proceso de aprendizaje, con un 51,5% de los docentes que opinan que será alto y con un 35,2% que cree que tendrá un nivel de repercusión medio, frente al 1,4% que piensa que tendrá un nivel de repercusión nulo. En la cuestión referente al diseño por parte de los profesores de actividades de aprendizaje complementarias tales como talleres, cursos, etc., el 86,2% opina que este aspecto tendrá una clara repercusión (media y alta).

El uso de la tutoría telemática también obtiene puntuaciones muy positivas que nos muestran que el 42,8% cree que tendrá un alto nivel de repercusión, mientras que el 31,4% opinan que tendrá una repercusión media.

A nivel de cuestiones tales como la participación de los alumnos en las clases presenciales, los profesores se muestran más reticentes y consideran en un 41,2% de los casos que la repercusión en este aspecto será media y en un 30,1% que será escasa. Aún así, el porcentaje de aquéllos que opinan que tendrá un nivel de repercusión alto (el 24,2%) es también relevante.

En cuanto a la repercusión en las actividades de carácter no presencial que los alumnos tendrán que desarrollar, la mayoría de los profesores encuestados opina que tendrá un nivel de repercusión alto o medio (82,6% en total).

Los nuevos métodos de evaluación y la coordinación del profesorado de la misma área de conocimiento o titulación para el trabajo en equipo, son aspectos que obtienen, según las creencias de los profesores encuestados, un alto y medio nivel de repercusión, con un 68,3% y un 71,1% respectivamente.

En general, podemos constatar que los docentes creen que la repercusión de la incorporación de las TIC en su práctica profesional va a ser alta, no sólo en su actividad investigadora, sino también en sus labores docentes y en las nuevas posibilidades comunicativas que ofrecen las TIC, a través de las tutorías telemáticas.

Para uno de cada tres profesores, las expectativas de interacción con los estudiantes y de transformación de la evaluación de los alumnos, son más moderadas que la confianza que muestran a la integración de TIC en su concepción de actividad docente.

Con todo, resulta llamativo que el porcentaje de profesores que creen que la incorporación de las TIC, va a tener repercusiones en su práctica docente (88,8%) es mayor que aquel que cree que afectará al desarrollo de actividades no presenciales de los estudiantes (82,6%). Estas expectativas revelan una visión de las TIC, por parte del profesorado, mucho más amplia y global, no reduciendo su uso a

actividades no presenciales. Bajo estos planteamientos subyace una visión de la enseñanza más flexible, innovadora y en consonancia con las premisas asociadas al crédito europeo.

VENTAJAS DEL USO DE LAS TIC EN LAS ACTIVIDADES UNIVERSITARIAS EN EL MARCO DE LA APLICACIÓN DEL CRÉDITO ECTS

Con esta cuestión se preguntaba a los docentes encuestados sobre cuáles eran sus expectativas o creencias acerca del grado en el que las TIC serían concebidas dentro del marco del ECTS, como ventajas en diferentes actividades propias de la universidad. La escala de respuestas utilizada se distribuye de 0 a 3, siendo 0 el grado de implantación nulo y 3 un grado de implantación alto. En la tabla II se exponen los porcentajes obtenidos.

En general podemos apreciar que existe una tendencia claramente positiva orientada a considerar que la integración de las TIC será una ventaja en el desarrollo

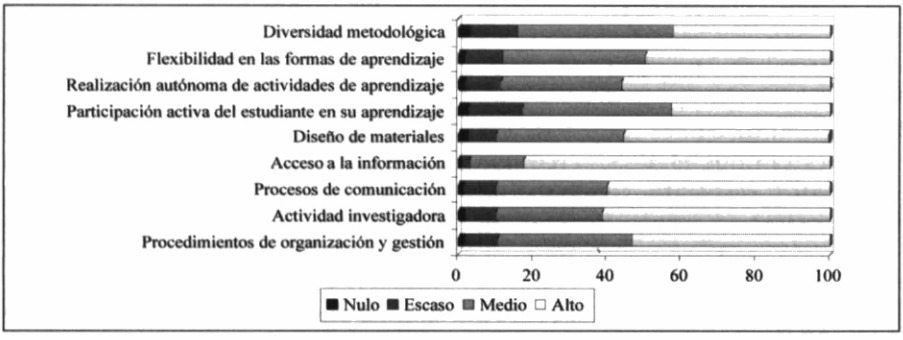
TABLA II

Valoración del uso de las TIC en algunas actividades universitarias

VENTAJAS	GRADO DE IMPLANTACIÓN			
	Nulo	Escaso	Medio	Alto
Diversidad metodológica	2,9	12,9	41,9	42,9
Flexibilidad en las formas de aprendizaje	1,7	10,1	38,6	49,7
Realización autónoma de actividades de aprendizaje	1,7	10	32,5	55,8
Participación activa del estudiante en su aprendizaje	2,6	14,6	40	42,8
Diseño de materiales	2,5	7,8	34,3	55,3
Acceso a la información	0,7	2,4	14,7	82,3
Procesos de comunicación	1,3	8,8	30,2	59,7
Actividad investigadora	1,6	8,5	28,9	61
Procedimientos de organización y gestión	1,6	9,2	35,8	53,5

GRÁFICO III

Porcentaje del grado de implantación de las TIC en algunas actividades universitarias



de las diferentes actividades universitarias. La gran mayoría de los encuestados (un 82,3%) opina que la aplicación de las TIC en cuanto al acceso a la información tendrá un grado de implantación claramente alto, frente al 0,7% que considera que dicho grado será de carácter nulo.

En el caso de la metodología docente (en sus diferentes opciones) se obtienen porcentajes muy similares en los grados de implementación más positivos (41,9% para el nivel medio y 42,9% para el nivel alto, que suman un total de 84,8%) que indica que los docentes consideran que las TIC supondrán una gran ventaja para este componente didáctico.

Respecto a la flexibilidad en las formas de aprendizaje, el 49,7% opina que el grado de implantación será alto, y el 38,6% considera que será medio. Tan sólo el 1,7% cree que dicho grado de implantación de las TIC, no supondrá una ventaja en este aspecto.

El 55,8% de la muestra opina que las TIC obtendrán un grado alto de implantación en lo que se refiere a la realización de actividades de aprendizaje de forma autónoma por parte de los estudiantes, junto al 32,5% que considera que dicho grado será de tipo medio. Los datos que se observan en las casillas correspondientes a los niveles medio y alto de la ventaja apoyada en una participación más activa del propio estudiante en su proceso de aprendizaje son muy parecidos, así, el 42,8% de los encuestados opina que tendrá un grado de implantación alto y un 40% que será medio.

El diseño autónomo de materiales también goza de una perspectiva muy positiva según las creencias de los profesores, puesto que un 55,3% de ellos considera que se trata de una ventaja cuyo grado de implantación dentro de la llamada metodología ECTS será alto.

En los casos de los procesos vinculados a la comunicación y a la actividad investigadora, los porcentajes arrojados son muy satisfactorios, así, el 59,7% y el 61% respectivamente de los profesores encuestados, considera que el grado de implantación será alto, frente al 1,3% y 1,6% que consideran por el contrario que dicho grado será nulo.

Por último, los docentes señalan hacia una perspectiva positiva y el 53,5% se inclina a pensar que el grado de implantación en los procedimientos de organización y gestión será alto.

Como se pone de manifiesto a través de las respuestas obtenidas, las TIC generan expectativas altas entre los docentes, y no solo como herramientas para apoyar y mejorar la docencia y la investigación, sino también como instrumentos favorecedores de innovaciones curriculares, orientadas hacia procesos educativos más centrados en el alumno y potenciadores de un aprendizaje más autónomo, activo y significativo.

LAS EXPECTATIVAS DE USO DE LAS TIC EN DIFERENTES ÁMBITOS DE APLICACIÓN TRAS LA ADAPTACIÓN AL CRÉDITO ECTS

En este apartado se consultó al profesorado sobre los ámbitos en los que esperaban usar las diferentes herramientas informáticas tras el proceso de convergencia. En la tabla III de datos se exponen los porcentajes obtenidos sobre la previsión de uso de cada herramienta en los ámbitos propuestos.

Tal y como se observa en el gráfico IV, gran parte del profesorado prevé que usará los procesadores de texto y programas de presentaciones en todos los ámbitos de intervención propuestos, con unos porcentajes de respuesta que oscilan entre 26,2% en docencia a distancia o

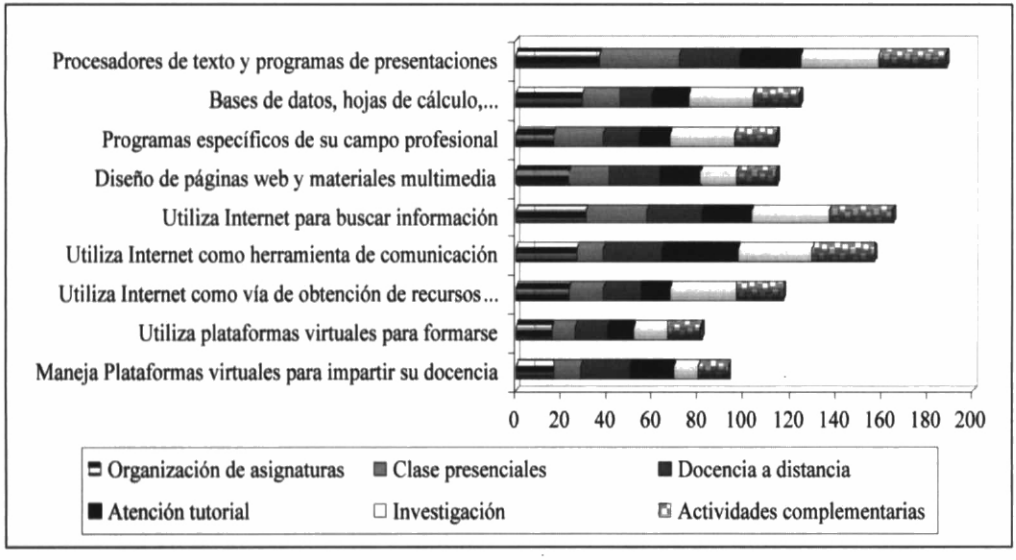
TABLA III

Previsión de uso de las herramientas informáticas tras la adaptación al ECTS

HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS. PREVISIÓN DE USO CON ECTS	Organiz. asignatura	Clases presenciales	Docencia a distancia	Atención tutorial	Investig.	Activi-dades compl.
Procesador de textos y programas de presentaciones...	37,1	34,7	26,2	26,5	34,2	29,2
Bases de datos, hojas de cálculo...	29,1	16,4	14,7	15,8	27,9	20,3
Programas específicos de su campo profesional	16,6	21,7	15,7	13,7	27,9	18,7
Diseño de páginas *web* y materiales multimedia	23,5	17	22,4	17,9	15,7	17,6
Utiliza Internet para buscar información (bases de datos bibliográficas, páginas *web*...)	30,9	26,7	23,9	21,5	34,5	27,4
Utiliza Internet como herramienta de comunicación (Correo electrónico, foros, *chats*, mensajería instantánea)	26,7	12	25,4	33,5	32,2	26,9
Utiliza Internet como vía de obtención de recursos y programas informáticos	23,7	14,5	16,5	13,1	28,4	20,8
Utiliza plataformas virtuales para formarse (aprendizaje y formación permanente)	16,3	9,9	13,8	11,6	14,6	14,9
Maneja plataformas virtuales para impartir su docencia (enseñanza virtual)	16,5	12	21,5	19,2	10,5	13,3

GRÁFICO IV

Porcentajes de uso de las herramientas informáticas tras la adaptación al ECTS



no presencial, y 37,1% en la organización de asignaturas.

Las expectativas de uso respecto a las bases de datos y hojas de cálculo es mayor en los ámbitos de organización de las asignaturas con un 29,1% e investigación con un 27,9%.

Los programas específicos de su campo profesional serán utilizados más previsiblemente, en la investigación según la opinión del 27,9% del profesorado y en clases presenciales según el 21,7%.

El diseño de páginas *web* y materiales multimedia será utilizado sobre todo para la organización de las asignaturas por el 23,5% de los encuestados y para la enseñanza a distancia por el 22,4%.

La utilización de Internet, ya sea para buscar información, como herramienta de comunicación, o como vía de obtención de recursos, resultará más provechosa para los ámbitos de la organización de asignaturas, investigación y atención tutorial en el caso de la comunicación.

Las plataformas de enseñanza, aun teniendo porcentajes muy inferiores al resto de herramientas, destacarán en los ámbitos de organización de asignaturas (16,3%), actividades complementarias (14,9%), e investigación (14,6%).

Por último con respecto al manejo de plataformas virtuales para impartir la docencia, como en el caso anterior, el profesorado no confía mucho en su utilización futura, no obstante, los pocos que lo hacen consideran que los ámbitos más apropiados serán la docencia a distancia (21,5%) y la atención tutorial (19,2%).

Las expectativas de cambio en el uso de las TIC vinculadas a la aplicación del Crédito Europeo

En el apartado anterior hemos analizado las expectativas de uso de las herramientas informáticas tras la adaptación al ECTS. Para comprobar si ha habido algún cambio con respecto al uso que realizan actualmente de las TIC, ha sido necesario crear una nueva variable a partir de las ya existentes, el procedimiento utilizado ha sido restar ambas variables. Por lo tanto si el valor de la resta resulta ser 0 significa que no se espera ningún cambio entre el uso actual y futuro; si es positivo quiere decir que será mayor el uso futuro y por último si el valor es negativo representa un mayor uso actual de las herramientas informáticas.

Los resultados obtenidos evidencian que el profesorado encuestado opina que los cambios en el uso de las TIC irán en detrimento de éstas, es decir, usarán menos las herramientas informáticas tras la aplicación del crédito europeo, de lo que lo hacen ahora. Esta tónica únicamente varia en el ámbito de la enseñanza a distancia, donde sí se observa una expectativa de aumento aunque leve.

Los ámbitos en los que resulta más tangible que el cambio será negativo con respecto al uso de las tecnologías, son la organización de asignaturas, las clases presenciales, la investigación y las actividades complementarias, cuyos valores se representan a la izquierda (valores negativos) en el gráfico V.

Se constata que, en opinión del profesorado encuestado, la única herramienta informática que no sufrirá cambios respecto a su uso futuro, en todos los ámbitos de aplicación, es el manejo de plataformas virtuales para impartir la docencia, ya que los valores que ha obtenido se encuentran muy próximos a 0.

Por último, cabe señalar que, paradójicamente, la acción tutorial, según la opinión del profesorado de nuestras universidades, no experimentará cambio significativo alguno, o se realizará utilizando menos las herramientas de

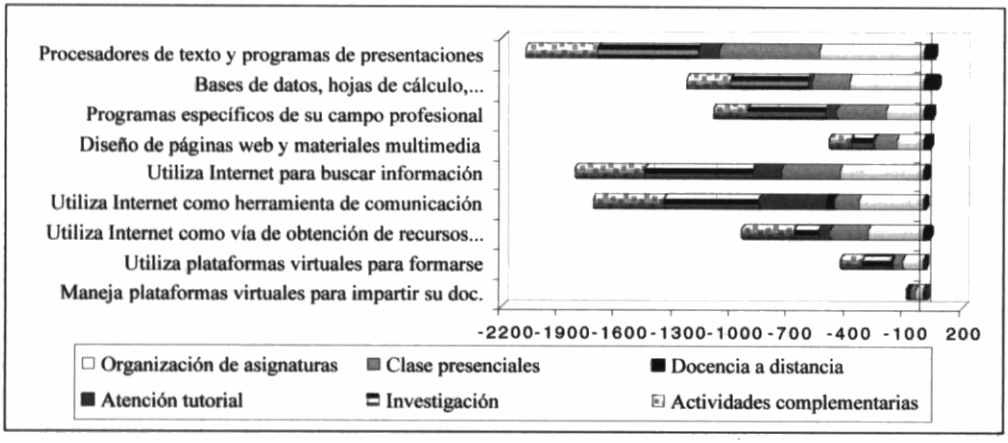
TABLA IV

Expectativas de cambio del uso de las herramientas informáticas

HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS PREVISIÓN DE USO CON ECTS	Organización asignatura		Clases presenciales		Docencia a distancia		Atención tutorial		Investi-gación		Activid. complem.	
	$\bar{X}$	Resta	$\bar{X}$	Resta	$\bar{X}$	Resta	$\bar{X}$	Resta	$\bar{X}$	Resta	$\bar{X}$	Resta
Procesador de textos y programas de presentaciones...	-0,46	-543	-0,44	-520	0,04	45	-0,09	-112	-0,44	-519	-0,32	-373
Bases de datos, hojas de cálculo...	-0,33	-386	-0,17	-198	0,05	61	-0,01	-17	-0,34	-401	-0,19	-227
Programas específicos de su campo profesional	-0,17	-196	-0,22	-255	0,03	35	-0,05	-60	-0,34	-401	-0,16	-183
Diseño de páginas *web* y materiales multimedia	-0,12	-139	-0,09	-111	0,02	26	-0,01	-14	-0,09	-109	-0,10	-115
Utiliza Internet para buscar información (Bases de datos bibliográficas, páginas *web*...)	-0,37	-433	-0,26	-309	0,01	12	-0,13	-148	-0,47	-556	-0,31	-368
Utiliza Internet como herramienta de comunicación (Correo electrónico, foros, *chats*, mensajería instantánea)	-0,28	-334	-0,11	-126	-0,04	-44	-0,29	-348	-0,42	-495	-0,31	-370
Utiliza Internet como vía de obtención de recursos y programas informáticos	-0,24	-288	-0,16	-189	0,02	18	-0,06	-67	-0,36	-121	-0,24	-280
Utiliza plataformas virtuales para formarse (Aprendizaje y formación permanente)	-0,09	-104	-0,05	-56	0,00	-1	0,01	6	-0,13	-150	-0,10	-117
Maneja plataformas virtuales para impartir su docencia (Enseñanza virtual)	-0,03	-39	-0,02	-24	-0,01	-11	-0,01	-9	0,01	10	0,00	1

GRÁFICO V

Expectativas de cambio del uso de las herramientas informáticas



comunicación de Internet, con lo que cabe suponer, que la mayor parte de las consultas se realizarán de forma presencial.

IDENTIFICACIÓN DE PATRONES SOBRE IDEAS PREVIAS RESPECTO AL GRADO EN QUE LAS TIC SUPONEN UNA VENTAJA PARA DISTINTAS ACTIVIDADES UNIVERSITARIAS

En apartados anteriores de este bloque hemos analizado la opinión del profesorado respecto al grado en que las TIC suponen una ventaja para la realización de sus actividades en el ámbito de la docencia e investigación. Tratamos ahora de observar si estas opiniones responden a distintos patrones de ideas previas, es decir, si podemos reducir el número de variables a distintos factores que agrupen y representen la relación entre un conjunto de ventajas correlacionadas. Para ello hemos realizado un análisis factorial utilizando como método de extracción el análisis de componentes principales y como método de rotación Varimax, con normalización de Kaiser.

Antes de proceder a la extracción de factores se realizaron los análisis descriptivos y las matrices de correlación oportunas, de cara a tomar una decisión sobre la pertinencia del análisis factorial[5]. En función de estos contrastes, el análisis factorial que sigue a continuación resulta *a priori* pertinente y puede proporcionarnos conclusiones satisfactorias.

La tabla V que presentamos a continuación recoge, en porcentajes individuales y acumulados, la proporción de la varianza

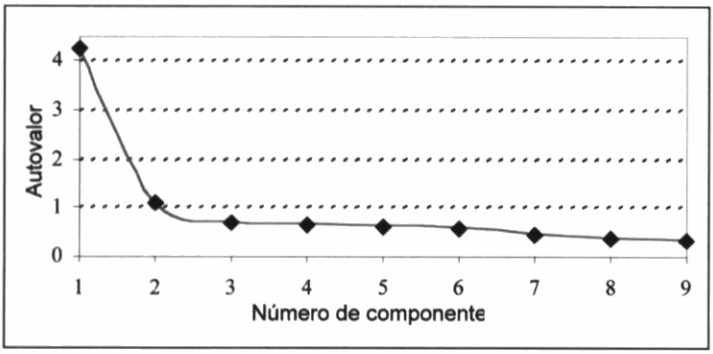
TABLA V
Varianza total explicada por cada factor

COMPONENTE	AUTOVALORES INICIALES			SUMAS DE LAS SATURACIONES AL CUADRADO DE LA EXTRACCIÓN			SUMA DE LAS SATURACIONES AL CUADRADO DE LA ROTACIÓN		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,251	47,232	47,232	4,251	47,232	47,232	2,823	31,366	31,366
2	1,096	12,179	59,411	1,096	12,179	59,411	2,524	28,045	59,411
3	0,709	7,874	67,286						
4	0,647	7,193	74,479						
5	0,601	6,674	81,153						
6	0,575	6,387	87,540						
7	0,442	4,906	92,447						
8	0,373	4,145	96,592						
9	0,307	3,408	100,000						

(5) Los coeficientes de correlación de Pearson altamente significativos en todos los casos. El determinante de la matriz de correlaciones (0,037) bajo. El índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin). = 0,873 considerado bueno. El resultado del test de Bartlett (prueba de esferidad) con un Chi-cuadrado = 3864,837 y p = 0,000.

GRÁFICO VI

Gráfico de sedimentación de los factores



total explicada por cada factor, tanto para la solución no rotada como para la rotada. Y en el gráfico VI de sedimentación tenemos una representación de los resultados obtenidos en la solución no rotada, figurando en la línea de abscisas el número total de factores, y en la de ordenadas el valor propio de cada uno de ellos.

De entrada, podemos observar en la tabla V la decisión inicial respecto al número de factores para representar los datos, por defecto se suelen extraer tantos factores como haya en la solución inicial con valores propios superiores a la unidad. Los dos factores incluidos en el modelo son capaces de explicar exactamente un 59,411% de la variabilidad total de los datos, lo que puede interpretarse como un porcentaje aceptable.

Observamos en el gráfico VI, cómo el factor con el valor propio más elevado es el primero con 4,251, éste explica, por sí mismo, un 47,232% de la varianza en la solución no rotada y un 31,366% en la rotada. El segundo factor con un valor propio de 1,096, explica un 12,179% de la variabilidad en la solución no rotada y un 28,045% en la rotada, lo que sumado a la variabilidad explicada por el primer factor, supondría porcentajes cercanos al 60%.

En las tablas siguientes tenemos los coeficientes utilizados para expresar cada variable estandarizada, en términos de los dos factores del modelo. Estos coeficientes se conocen también con el nombre de pesos factoriales, cargas, ponderaciones factoriales o saturaciones factoriales, ya que nos indican la carga de cada variable en cada factor, de modo que los factores con unos pesos factoriales más elevados, en términos absolutos, nos indican una relación estrecha con las variables. Las variables aparecen en la tablas ordenadas de mayor a menor peso factorial, comenzando por el primer factor. Se incluyen dos tablas, la primera (tabla VI) es la matriz de pesos factoriales no rotada y la segunda (tabla VII) sería su equivalente para la solución rotada, con su gráfico correspondiente.

Estudiamos en el análisis los resultados obtenidos en el espacio rotado, ya que estos nos explican mejor el sentido y significado de los factores. La rotación ha convergido en tres iteraciones. Analizando estos resultados que se representan en el gráfico VII, observamos dos factores claramente diferenciados y un variable que

TABLA VI
Matriz de pesos factoriales no rotada

	COMPONENTE	
	1	2
3.2.2. Flexibilidad en las formas de aprendizaje	0,768	-0,304
3.2.3. Realización autónoma de actividades de aprendizaje	0,751	-0,348
3.2.4. Participación activa del estudiante en su aprendizaje	0,713	0,312
3.2.1. Diversidad metodológica	0,706	0,195
3.2.6. Acceso a la información	0,686	-0,451
3.2.5. Diseño de materiales	0,681	-0,272
3.2.7. Procesos de comunicación	0,663	0,112
3.2.9. Procedimientos de organización y gestión	0,625	0,374
3.2.8. Actividad investigadora	0,570	0,563

TABLA VII
Matriz de pesos factoriales rotada

	COMPONENTE	
	1	2
3.2.2. Flexibilidad en las formas de aprendizaje	0,811	0,128
3.2.3. Realización autónoma de actividades de aprendizaje	0,790	0,248
3.2.4. Participación activa del estudiante en su aprendizaje	0,773	0,292
3.2.1. Diversidad metodológica	0,687	0,257
3.2.9. Procedimientos de organización y gestión	0,043	0,800
3.2.5. Diseño de materiales	0,318	0,710
3.2.7. Procesos de comunicación	0,211	0,698
3.2.6. Acceso a la información	0,391	0,620
3.2.8. Actividad investigadora	0,416	0,529

queda explicada casi por igual por los dos factores:

Factor 1. Trabajo docente en interacción directa con el alumno

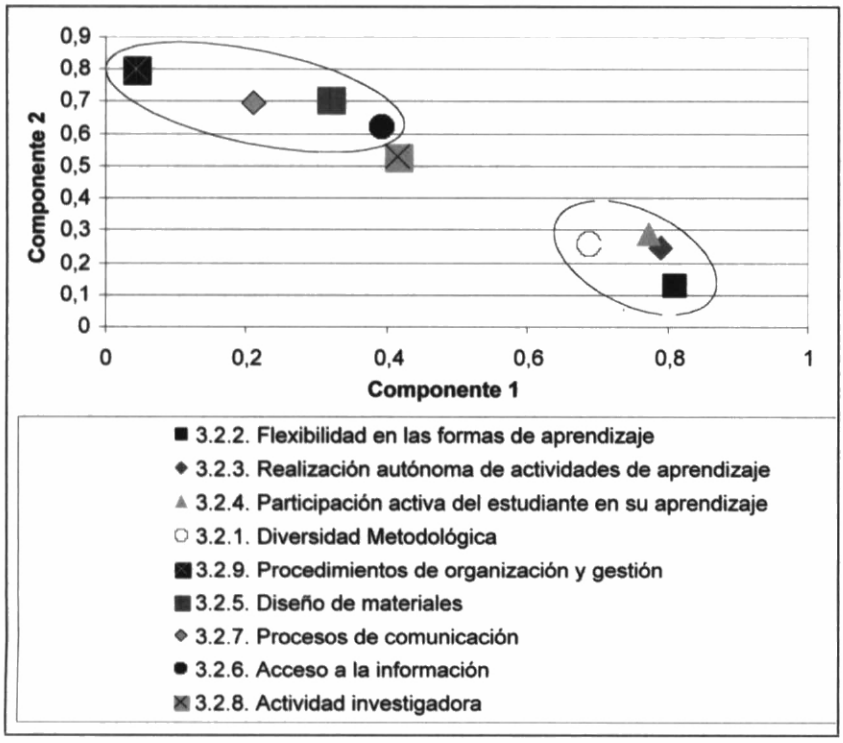
Variables:

3.2.2. Flexibilidad en las formas de aprendizaje

3.2.3. Realización autónoma de actividades de aprendizaje

GRÁFICO VII

Representación de componentes en espacio rotado



3.2.4. Participación activa del estudiante en su aprendizaje
3.2.1. Diversidad metodológica

Factor 2. Trabajo docente con influencia indirecta en el alumno
Variables:
3.2.9. Procedimientos de organización y gestión
3.2.5. Diseño de materiales
3.2.7. Procesos de comunicación
3.2.6. Acceso a la información

Variable explicada por los dos factores:
3.2.8. Actividad investigadora

El primer factor, agrupa las variables referidas al trabajo del docente en interacción directa con el alumno para lograr un adecuado aprendizaje de este en las materias que imparte. En el segundo factor, se recogen aquellas actividades del profesorado que influyen de manera indirecta en el aprendizaje del alumnado. Y por último, queda una variable que no podemos agrupar en un solo factor, ya que es explicada por ambos sin apenas diferencia entre pesos factoriales. Nos referimos a la actividad investigadora, que se realiza de forma paralela a la docencia. En consecuencia, las opiniones del profesorado responden a los patrones de ideas previas señalados como factores significativos, que agrupan un conjunto de ventajas correlacionadas.

IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS PARA INCORPORAR LAS TIC A LA METODOLOGÍA ECTS

El éxito en la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) depende, en gran medida, de la gestión y organización que lleven a cabo las propias universidades. En este proceso de cambio, es necesario que el profesorado se sienta orientado y apoyado. La universidad, como institución motor del proceso de reforma, ha de promover, gestionar, articular y poner en práctica un conjunto de medidas orientadas a garantizar la correcta implantación de todos los elementos de la Convergencia Europea.

Se trata de facilitar el proceso de adaptación del profesorado al EEES a través de servicios de apoyo y asesoramiento, espacios de intercambio de experiencias, creación y gestión de recursos y acciones formativas orientadas a la comunidad universitaria que favorezcan el diseño de propuestas que faciliten la adaptación de sus asignaturas al modelo de ECTS.

TIPOS DE OFERTAS FORMATIVAS MÁS ADECUADAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN SU PRÁCTICA EN EL MARCO DEL CRÉDITO ECTS

En este punto se consultó a los profesores sobre qué tipo de oferta formativa sería la más adecuada en relación a la integración de las TIC en su práctica y en el marco de los ETCS. Se seleccionaron las ofertas que se exponen en la tabla VIII y se pidió a los profesores que eligieran sólo tres propuestas del total de las identificadas.

El tipo de oferta formativa guiada por profesores expertos en el EEES y en el ECTS y dirigida a profesores de cara a la adaptación de sus asignaturas a la nueva metodología, ha sido, con un 85,7%, la opción elegida en primer lugar por la mayoría de los participantes. En segundo lugar, con un 55,6%, los profesores se han decantado por ofertas de formación concebidas como grupos de trabajo en los Departamentos y, en tercer lugar, por una unidad administrativa específica para el Espacio Europeo de Educación Superior, con un 51,9%. También ha sido elegida

TABLA VIII

Oferta formativa para la integración de las TIC en el marco ECTS

OFERTA FORMATIVA DE LAS TIC (%)	NO	SÍ
Profesores expertos en EEES y ECTS asignados como tutores a grupos de docentes para el proceso de adaptación de sus asignaturas	14,3	85,7
Grupos de trabajo en cada Facultad	49,2	50,8
Grupos de trabajo en los Departamentos	44,4	55,6
Grupos de trabajo interfacultativos	73	27
Unidad administrativa específica para el Espacio Europeo de Educación Superior	48,1	51,9
Grupos de investigación consolidados	80,4	19,6
Otros	90,5	9,5

con bastante frecuencia la modalidad de grupos de trabajo en cada centro (50,8%). Las propuestas con menor éxito han resultado ser la de establecer una oferta formativa para grupos de trabajo interfacultativos o grupos de investigación consolidados, puesto que no han sido elegidas por el 73% y 80,4% respectivamente, de los encuestados.

APOYO INSTITUCIONAL
PARA EL USO PROFESIONAL DE LAS TIC

En este ítem, se trató de recoger información acerca del apoyo prestado hasta este momento, desde los distintos ámbitos institucionales a la formación del profesorado en cuanto al uso profesional de las TIC. Como vemos en la siguiente tabla de datos, se abarcó desde el ámbito europeo

GRÁFICO VIII
Porcentaje de la oferta formativa para integración de las TIC en el marco ECTS

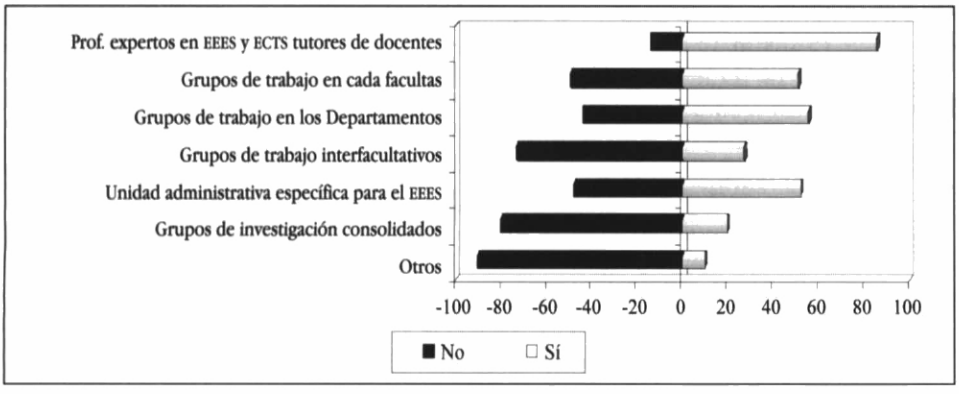
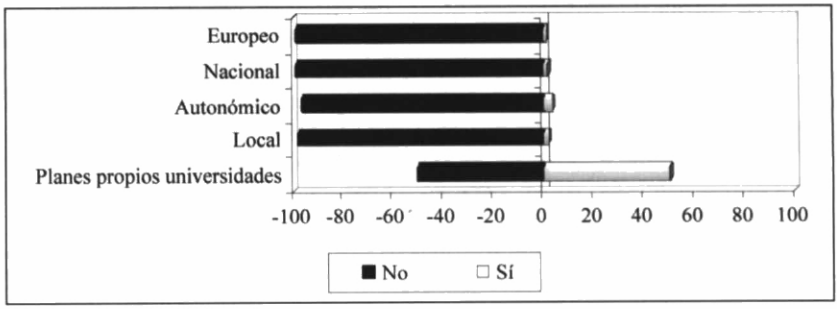


TABLA IX
Apoyo institucional para el uso profesional de las TIC

APOYO INSTITUCIONAL (%)	NO	SÍ
Europeo	98,9	1,1
Nacional	98,5	1,5
Autonómico	96,6	3,4
Local	98,1	1,9
Planes propios universidades	49,9	50,1

GRÁFICO IX

Porcentaje del apoyo institucional para el uso profesional de las TIC



hasta el ámbito que constituye los planes propios de cada universidad.

Según los datos obtenidos, el 50,1% de casos ha recibido apoyo por parte de las universidades, siendo un 49,9% el que reconoce no haber recibido dicho apoyo por parte de su institución. El resto de porcentajes expuestos en la tabla IX ponen de manifiesto el escaso papel del resto de ámbitos institucionales como organismos de apoyo a la formación en este campo. Tan sólo el 1,5% dice haber recibido algún tipo de propuesta de nivel nacional, el 1,9% a nivel local, así como el 3,4% lo ha recibido por parte del ámbito autonómico. Más llamativo resulta el hecho de que el 98,9% del profesorado encuestado manifiesta que no ha recibido ningún apoyo a nivel europeo.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Los datos obtenidos en los aspectos del estudio aquí presentados, una vez aplicados los correspondientes análisis e interpretaciones, permiten inferir que la actitud y la predisposición del profesorado universitario para la implantación del proceso de convergencia europea son positivas. Y de manera específica, se reconoce el papel que las tecnologías de la información pueden jugar en el mismo.

La integración de las TIC en los procesos formativos es percibida como una alternativa que aporta una mayor flexibilización, mediante el desarrollo de opciones como ofrecer a los estudiantes el control de su propio proceso de aprendizaje; favorecer el dominio de competencias en el uso de las TIC, especialmente cuando dicho dominio forma parte de los objetivos de la propia actividad formativa; potenciar la interacción entre el profesorado y los estudiantes, al disponer de más canales para su comunicación; y en definitiva, favorecer una mejor adaptación de los estudiantes al plan de trabajo formativo.

Los docentes consultados en el estudio señalan que la incorporación de las TIC en su práctica docente tendrá una repercusión significativa en su trabajo, cercana al 89%, si acumulamos los valores «alta» y «media». Datos muy similares se obtienen para el protagonismo que el alumno cobrará en su propio proceso de aprendizaje.

En general podemos apreciar que existe una tendencia positiva orientada a considerar que la integración de las TIC será una ventaja en el desarrollo de las diferentes actividades universitarias. La

gran mayoría de los encuestados (un 82,3%) opina que la aplicación de las TIC en cuanto al acceso a la información tendrá un grado de implantación claramente alto, frente al 0,7% que considera que dicho grado tendrá un carácter nulo.

Como se pone de manifiesto a través de las respuestas obtenidas del profesorado, las TIC generan expectativas altas entre los docentes, además de su potencial como herramientas para apoyar y mejorar la docencia y la investigación. Son valoradas como instrumentos favorecedores de innovaciones curriculares, orientadas hacia procesos educativos más centrados en el alumno, estimándose unos resultados de aprendizaje de más calidad.

Las iniciativas y decisiones institucionales tomadas para facilitar el proceso de adaptación al crédito europeo (ECTS) reciben una valoración negativa por parte de la mayoría del profesorado que completó el cuestionario; frente a un significativo grupo (algo más del 40,9%) que cree que el profesorado está motivado de forma suficiente o notable. Otro grupo similar cree que los estudiantes están preparados para utilizar las TIC.

El 43,5% de los profesores opina que la motivación entre la comunidad universitaria ante la introducción de innovaciones educativas es deficiente, aunque es necesario señalar que existe un 26,4% que piensa que la motivación de dicho colectivo es, al menos, suficiente.

La mayoría de los profesores optan por la oferta formativa de cursos de la propia universidad (un 71,3%) o por seminarios sobre temáticas específicas (70,3%) como la opción más apropiada para recibir formación sobre los usos pedagógicos de las TIC y su aplicación al crédito ECTS.

El profesorado universitario encuestado da muestras de estar sensibilizado respecto a los cambios de roles vinculados al nuevo modelo formativo. La presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el marco docente, pueden liberarlo en cierta medida de la tarea de transmitir información y conocimientos, para convertirlo en dinamizador y referente del proceso de aprendizaje.

Como afirma el profesor Tedesco (2003), desde el momento que la tarea de enseñar no se reduce a una transmisión de conocimientos en el marco de una disciplina, la dicotomía entre la enseñanza y el trabajo científico tiende a reducirse. Esto hace más complejo el proceso de aprendizaje, tanto por parte del profesorado como de los estudiantes, pero también más fructífero. Esta situación exige un análisis profundo sobre cómo diseñar y planificar la formación inicial del profesorado, su preparación pedagógica y el modelo de enseñanza a promover.

La formación que el profesorado confiesa tener, en la actualidad, para afrontar el cambio que supone este nuevo planteamiento metodológico, es deficiente según el 48,7% de los docentes, y el 28,1% lo califica de muy deficiente.

Otra de las cuestiones básicas que pueden garantizar una implantación exitosa del Proceso de Convergencia Europea, es el grado de preparación que tienen los alumnos para asumir un sistema educativo en el que ellos serán los protagonistas absolutos, gozando de autonomía propia en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, según las opiniones recogidas en el cuestionario el 41,1% de los profesores consideran que la preparación de los alumnos es deficiente y un 36,9% la califican incluso como muy deficiente.

Gran parte del profesorado prevé que usará los procesadores de texto y programas de presentaciones en todos los ámbitos propuestos de forma muy similar con unos porcentajes de respuesta que oscilan entre 26,2% en docencia a distancia y 37,1% en la organización de asignaturas.

Las nuevas tecnologías de la comunicación representan, bajo estas formulaciones, la opción de un cambio significativo en las formas y procedimientos de interacción social.

La plasmación de las actitudes y propuestas del profesorado aquí analizadas, deben servir para promover iniciativas que contribuyan a la consecución de los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad que el Espacio Europeo de Educación Superior pretende para sus instituciones, sus profesionales y sus estudiantes. El éxito en la implantación del proceso de convergencia sin duda dependerá en gran medida del factor humano: los estudiantes, personal de administración y servicios (PAS) y los gestores universitarios. En todo caso, el papel del profesorado y su compromiso resultará un factor clave.

BIBLIOGRAFÍA

ALBA, C. (coord.): *Estudio sobre la viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a las utilización de las TICs en la docencia y la investigación.* Madrid, Programa de Estudios y Análisis, Ministerio de Educación y Ciencia, 2004. (Referencia: EA2004-0042, documento policopiado).

AREA, M.: *Los medios y las tecnologías en la educación.* Madrid, Editorial Pirámide, 2004.

CARNOY, M.: *Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos. Lección inaugural del curso académico 2004-2005 de la UOC.* 2004. http://www.uoc.edu/inaugural04/dt/esp/carnoy1004.pdf

CASTELLS, M.: *La Galaxia Internet.* Barcelona, Plaza y Janés, 2001.

DE MIGUEL, M. (coord.): *Adaptación de la homologación de los planes de estudio a la convergencia europea.* Madrid, Programa de Estudios y Análisis, Ministerio de Educación y Ciencia, 2004. (Referencia: EA2004-0024, documento policopiado).

DE PABLOS, J.: *El espacio europeo de educación superior y las tecnologías de la información y la comunicación,* en COLÁS, P.; DE PABLOS, J. (coords.): *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia.* Málaga, Ediciones Aljibe, 2005, pp. 57-75.

FERRER, F. (coord.): *Las opiniones y actitudes del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior: propuestas para la implementación del sistema de créditos europeos (ECTS).* Madrid, Programa de Estudios y Análisis, Ministerio de Educación y Ciencia, 2004. (Referencia: EA2004-0109, documento policopiado).

HANNAFIN, M.; KIM, M.: «In search of a future: A critical analysis of research on web-based teaching and learning», en *Instructional Science,* 31(4-5), (2003), pp. 347-351.

INFANTE, A (coord.).: *La enseñanza virtual en España ante el nuevo espacio europeo de educación superior.* Madrid, Programa de Estudios y Análisis, Ministerio de Educación y Ciencia, 2004. (Referencia: EA2004-0090, documento policopiado).

JEDESKOG, G.; NISSEN, J.: «ICT in the Classroom: Is Doing More Important than Knowing?», en *Education and Information Technologies,* 9 (1), (2004), pp. 37-45.

LYNCH, M.; LANG, M.: «The Online Educator. A Guide to Creating the Virtual Classroom», en *Education and Information Technologies*, 9 (1), (2004), pp. 91-93.

RAMBOLL MANAGEMENT: *Studies in the Context of the E-learning Initiative: Virtual Models of European Universities.* Bruselas, Comisión Europea, 2004.

Reigeluth, CH.: «Knowledge building for use of the internet in education», en *Instructional Science* 31, (4-5), (2003), pp. 341-346.

TEDESCO, J. C.: (2003). *Los pilares de la educación del futuro.* http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html

VALCÁRCEL, M. (coord.): *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior.* Programa de Estudios y Análisis, Ministerio de Educación y Ciencia, 2003. (Referencia: EA2003-0040, documento policopiado).

WATSON, M.: «Pedagogy before Technology: Re-thinking the Relationship between ICT and Teaching», en *Education and Information Technologies*, 6 (4), (2001), pp. 251-266.

WEBER, M.: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo.* México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

ACTITUDES Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES ANTE LAS TIC Y LA INTRODUCCIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO. UN NUEVO DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

JOAQUÍN PAREDES LABRA*
MERITXELL ESTEBANELL MINGUELL **

RESUMEN. Este trabajo aborda las actitudes del profesorado universitario ante el cambio que supone la introducción del denominado Crédito Europeo (ECTS) y la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se pone de manifiesto que el profesorado universitario tiene una opinión muy positiva sobre la repercusión de las TIC en su actividad docente; más moderada sobre las condiciones para su correcta implantación; y crítica con las carencias de políticas e infraestructuras universitarias de apoyo. Las exigencias de la nueva enseñanza y la participación de las TIC son solidarias.

La formación permanente debe dirigirse a cuestiones educativas asociadas al Crédito Europeo (ECTS) y aprovechamiento y uso didáctico de los recursos tecnológicos, con cursos ofrecidos por la propia universidad y seminarios sobre temáticas específicas, donde se potencie la cultura colaborativa y el desarrollo de proyectos de enseñanza abierta con TIC.

ABSTRACT. This work tackles university teachers' attitudes towards the change brought about by the introduction of the so-called European Credit Transfer System (ECTS) and the integration of the Information and Communication Technologies (ICT). It is evident that university teachers hold a positive opinion as regards the effect of *ICT* on their teaching practice; a more moderate opinion in relation to the conditions for their proper implementation and a critical opinion as regards the lack of university support policies and infrastructure. The demands of the new education and the ICT participation go hand in hand.

In-service training should address educational issues associated to the European Credit Transfer System (ECTS), and to those that explain how to take advantage and how to make a didactic use of technological resources through courses provided by the university itself, and through seminars on specific issues where the collaborative culture and the implementation of open education projects using ICT are encouraged.

(*) Universidad Autónoma de Madrid.
(**) Universidad de Girona.

Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 125-148.
Fecha de entrada: 11-04-2005 Fecha de aceptación: 10-05-2005

Tras veinte años de reformas de la educación no universitaria, la reforma que supone adoptar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el cambio metodológico propiciado por el Crédito Europeo (ECTS en sus siglas en inglés) puede significar algo similar para la universidad.

En la actualidad el tema clave en la innovación y el cambio educativo es la actitud del profesorado en una determinada forma de cultura. En el análisis de las actitudes está presente el pensamiento del profesorado (Calderhead, 1987), el cambio indisociado de la mejora (Fullan y Hargreaves, 1996) y la investigación sobre cultura de la institución educativa (Díez Gutiérrez, 1999). Es decir, la explicación profunda de las conductas de los profesores, la comprensión de los procesos institucionales de su trabajo, así como el análisis del marco en el que se desenvuelve el profesorado. La naturaleza de las instituciones universitarias posee rasgos diferenciales que no permiten transponer las conclusiones obtenidas en otros ámbitos y evidencia la necesidad de más investigación. Pero en un terreno desconocido el marco de análisis puede ser de ayuda y un buen punto de partida.

Entre sus hallazgos, Serafín Antúnez (2001), al hablar de cambio, los resume diciendo que el centro educativo es la unidad de cambio; que para que éste ocurra son necesarias personas concernidas con el mismo; que esos agentes necesitan autonomía y poder, que es necesario un motor interno que dinamice los procesos; que el cambio depende más de las iniciativas, el trabajo de los profesores y de la dirección que de la reforma legislativa; y que el centro educativo es posible que mejore si es capaz de aprender de sí mismo y señala que para ponerlo en marcha, muchas estrategias de cambio se dirigen a la actuación sobre actitudes del profesorado, dentro de la ecología de cada centro.

De acuerdo con todo ello, entender las actitudes subyacentes puede ser útil para actuar en procesos de cambio. Éste es el sentido de uno de los propósitos del estudio coordinado por Alba et al. (2004) sobre la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la docencia universitaria con Crédito Europeo. En él se dedicó un apartado a analizar las creencias, actitudes y expectativas en relación con el papel de las TIC en el marco del crédito europeo, y las necesidades de formación derivadas. El informe final de la investigación recoge los datos y resultados completos de la investigación, a los que aquí se harán breves referencias.

LA ENSEÑANZA EN EL EEES CON CRÉDITOS ECTS Y TIC. LO QUE PARECE ESPERARSE

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha abierto nuevos planteamientos pedagógicos en la estructura universitaria. Un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje queda reflejado en todos los documentos de la Unión Europea: nuevas metodologías didácticas, nuevas formas de evaluación, nuevos roles y funciones asociados al profesor y al alumno, así como un cambio en la naturaleza de la relación entre ambos.

Aunque el papel de las TIC como herramienta y soporte en los procesos docentes e investigadores apenas se menciona en los documentos del también denominado proceso de Bolonia, las TIC se convierten en un instrumento muy valioso que puede y debe incorporarse a la actividad académica de docentes, investigadores y estudiantes.

Los nuevos recursos se perfilan con potencial didáctico en el marco de las metodologías que derivan de la puesta en

práctica del crédito europeo (ECTS). Por un lado pueden suponer un apoyo a las tareas docentes del profesorado (gestión de las asignaturas, páginas *web* de apoyo a la docencia, diseño de materiales didácticos multimedia) y, por otro, se pueden convertir en herramientas favorecedoras de procesos de aprendizaje autónomos y significativos (desarrollo de actividades complementarias no presenciales, realización de pequeños trabajos de investigación). A esto hay que añadir las posibilidades comunicativas e informativas (como fuente de recursos) que las TIC ofrecen a ambos colectivos, profesores y alumnos.

Dentro de este contexto hay que destacar el papel que juegan las nuevas modalidades formativas basadas total o parcialmente en la red. El *e-learning,* o aprendizaje basado en Internet, supone una de las máximas potencialidades que las TIC ofrecen a la universidad. Además, si bien hemos señalado que en los documentos oficiales sobre el EEES se hace escasa mención a las TIC, hay que destacar la importancia que la Unión Europea concede a esta nueva modalidad formativa, a través de su «Iniciativa *e-learning*» (http://elearningeuropa.info). Dicho programa pretende modernizar los sistemas educativos a través de la tecnología puesta al servicio del aprendizaje a lo largo de la vida. Una de las prioridades establecida en su «Plan de Acción» es la de incorporar una dimensión virtual a la cooperación europea en Educación Superior, potenciando el desarrollo de nuevos modelos organizativos para las universidades europeas (campus virtuales) así como la cooperación e intercambio de escenarios educativos (movilidad virtual).

En cuanto al nivel de utilización de las TIC por el profesorado universitario, en otra parte del estudio coordinado por Alba et al. (2004) se muestra que los usos más innovadores de las nuevas tecnologías, tales como diseño de páginas *web* y materiales multimedia así como la utilización de plataformas virtuales para la enseñanza, por el momento no se encuentran muy extendidos, a pesar de la relevancia que pueden tener para la puesta en práctica de metodologías asociadas a la implantación del crédito europeo.

Por ello, es necesario completar esta información con las creencias, actitudes y expectativas que los propios profesores tienen sobre la utilidad, posibles beneficios o dificultades que consideran que les puede aportar la utilización de estos recursos en su práctica adecuada a las nuevas propuestas.

PREPARANDO LA VIDA EN LAS AULAS Y EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DESEADOS

Como se ha venido afirmando desde las primeras iniciativas de introducción de los ordenadores en la enseñanza, su incorporación no tiene porqué suponer cambios significativos ni en la docencia, ni en la calidad del aprendizaje. Estudios más recientes para la universidad también lo confirman, ya sea la profusión de uso de multimedia (Devlin y James, 2003, en un estudio con alumnos de una universidad australiana) o la implantación de las plataformas de teleformación para gerencia de cursos (Woods, Baker y Hopper, 2004, sobre un millar de académicos en medio centenar de instituciones universitarias norteamericanas). Estos medios no son ninguna garantía de mejoras cualitativas en los aprendizajes. Persiste, pues, al cabo de más de veinte años de introducción de ordenadores en educación, la visión de que más que los artefactos son las ideas sobre sus usos educativos las que promueven los cambios y, en el momento actual se impone orientarlas hacia el apoyo de la enseñanza y el desarrollo del aprendizaje autónomo.

En los nuevos modelos se postula que podrá haber cambios cuando el estudiante universitario sea el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, con autonomía para el acceso, análisis, manipulación, transformación y comunicación de la información y la elaboración de conocimiento, vale decir leer, compartir, observar, simular y discutir (Marcelo, 2002) o dicho de forma exhaustiva: comprender, demostrar, planificar, mostrar algo nuevo, tomar decisiones, analizar, aplicar y transferir, argumentar y demostrar, evaluar, tomar posiciones y actitudes, realizar procedimientos, investigar y dar soluciones a problemas (Cebrián, 2002). Se trata de un amplio elenco de habilidades, entendidas como una disposición del estudiante universitario al término del Grado para actuar profesionalmente, que son susceptibles de ser enseñadas, aprendidas y practicadas. Nos situamos aquí en un entorno de aprendizaje generado en la universidad en deuda con las teorías de aprendizaje constructivista, de aprendizaje situado y de flexibilidad cognitiva (Marcelo, 2002).

Es posible convertir al estudiante universitario en el centro de la enseñanza cuando se practica un enfoque más abierto de la enseñanza y el aprendizaje, en el que tiene cabida la actividad del alumno en espacios que tradicionalmente no transitaba. Es un aprendizaje autónomo orientado; hay cabida para diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes, no necesariamente el que se ajusta al que impregna la forma de desarrollar el programa del profesor. Se atienden sus niveles previos de conocimientos y existen nuevas posibilidades para aprender (por las fuentes de información disponibles, las actividades propuestas, las interacciones procuradas y los *feedbacks* ofrecidos).

Todo ello requiere un profesor en el que la concepción del conocimiento, la relación teoría-práctica y la enseñanza sean diferentes a la tradición de enseñanza universitaria más tópica (analizados recientemente, por ejemplo, por Marcelo y Estebaranz, 2003), y que, en consecuencia, sea tutor y dinamizador de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Un poco más allá (más cerca de la enseñanza a distancia aunque pensando en su combinación con la enseñanza presencial), Cebrián (2002, p. 41) presenta el enfoque abierto de enseñanza y aprendizaje del siguiente modo: «un aprendizaje flexible con TIC requiere una enseñanza también flexible en el tiempo (momentos, ritmos de trabajo), en los contenidos (estructura hipertextual, fragmentación, jerarquización), con respecto al acceso a la información (control y seguimiento) y a la organización de todo el curso (recursos, guías)». Esta forma de concebir la enseñanza reorienta las actividades del docente universitario antes, durante y después de las clases, y también hay que decir que es más susceptible de obtener soporte en lo que se denominan plataformas de teleformación.

Como ocurre en cualquier enfoque de enseñanza-aprendizaje, junto a las ventajas se encontrarán enormes dificultades. En un enfoque que apuesta por un aprendizaje autónomo, el principal obstáculo de los alumnos será la falta de técnicas y hábitos de estudio, sin menoscabo de acertar en la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje y al nivel de conocimientos previos en uso; pero habrá a buen seguro otras dificultades, como carencias materiales de los estudiantes (Selwyn, Marriott y Marriott, 2002, sobre el acceso a Internet desde casa de medio millar de estudiantes británicos de Máster; Breen y otros, 2001, sobre el tipo de uso personal de TIC de los estudiantes de una universidad de élite también británica); de los equipamientos, espacios y

recursos de la universidad; de la planificación realizada; de la actuación combinada de los profesores en el Grado (Herrán y otros, 2003) o de la guía del trabajo y estudio procurada.

EL PAPEL DE LAS TIC EN EL ECTS. EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Al analizar qué puede ocurrir al introducir las TIC en la enseñanza universitaria, el profesor Cebrián (2002), un buen conocedor de estos procesos como responsable de un servicio para la innovación con TIC dentro de su propia universidad, propone que su introducción es una palanca de innovaciones de la enseñanza universitaria cuando forman parte de todo un proyecto (2002) y, añadimos, las innovaciones ocurrirán allí donde ya venían ocurriendo por otras razones. Ello es así cuando las universidades se han propuesto:

- Establecer nuevas relaciones con la sociedad a la que sirven –lo que entendemos como una respuesta universitaria en la manera de formación con contenido profesional que asume nuevos formatos de enseñanza–.
- Los docentes, que ya son conscientes de la obsolescencia del conocimiento científico, están preocupados por incorporar nuevas formas de actualizarlo, vale decir que conocen nuevos soportes y su valor como vehículos de información, saben manejarlos y se proponen organizar el acceso de los estudiantes a los mismos –una competencia que de momento no tiene correlato directo con la primera de las razones–.
- Los estudiantes tienen nuevas habilidades tecnológicas en su experiencia académica previa y las universidades son conscientes de las demandas del mercado laboral en relación con las TIC, que son un instrumento laboral y son o van a serlo académico –donde el peso de lo que se ha llamado «imperativo tecnológico» y las estrategias comerciales de los productores de software y hardware incorporan a la experiencia de los estudiantes unas habilidades que pueden ser útiles en la actividad universitaria–.
- El profesorado es sabedor de que su papel está renovado, y se centra en ayudar al estudiante a construir conocimiento con diferentes herramientas, con una base en la percepción de la enseñanza, que ve la oportunidad o está abierta a innovar aprovechando las políticas universitarias, las nuevas habilidades de profesores y alumnos en TIC y la nueva concepción de la enseñanza universitaria.

Entendemos que lo que está planteando Cebrián, desde su experiencia, es que existe un nuevo marco en las universidades para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que, aprovechando experiencias de profesores y estudiantes, y basándose en una concepción más activa de la enseñanza, puede dar lugar a nuevas formas de enseñar en la universidad.

Un estudio promovido por la Asociación Europea de Universidades y coordinado por Davis (en Zabalza, 2001), reconoce la dificultad de acotar este espacio abierto de enseñanza, donde la conciencia de lo que no se debe hacer es mayor que la que ajusta lo que sería necesario hacer, y que se refiere a los siguientes

aspectos: énfasis en los métodos de diseminación y comunicación, ajuste de la amplitud de las materias a las condiciones reales de tiempo disponible y disminución general del número de alumnos por clase para realizar agrupamientos flexibles acordes con los procesos de enseñanza y las características y condiciones de los estudiantes que se forman.

Nuestro análisis, apoyado en la investigación coordinada por Alba et al. (2004), se dirige entonces a valorar cómo las creencias de los profesores sobre las TIC pueden apoyar esas nuevas formas de enseñar con TIC en la universidad. Este análisis deja en suspenso algunas de las condiciones indicadas por Cebrián (articulación universidad-sociedad, tipos de enseñanza, habilidades de los estudiantes) y pone de manifiesto las características del contexto en el que se debe desarrollar, todas ellas necesitadas de más investigación al respecto.

Como se puede observar, por lo que se refiere a profesores y estudiantes, encontramos un amplio concepto de habilidades de los estudiantes manejado más arriba, la misma seña –si se quiere difusa– de la enseñanza «europea» que muestra Davis.

Para poner tal enseñanza en marcha, Marcelo (2002) agrupa el desafío para los profesores en tres grandes competencias: tecnológica, didáctica y tutorial. Ahora bien, entendemos que estas competencias no son modulares, que en algún modo unas competencias modelan y participan de las demás, imbricándose a su vez en equipos de profesores, particularmente cuando no se adopta un cambio de raíz de la naturaleza de las actividades de enseñanza universitaria. Es decir, sin adoptar necesariamente la teleformación como modelo de formación universitaria, se manifiesta una forma de concebir la enseñanza donde los profesores están preocupados por innovar concibiendo la relación entre la teoría y la práctica de forma diferente, aprendiendo de otros, incluso de buenas prácticas, forman comunidades de trabajo en sus centros y departamentos y de aprendizaje en sus aulas, procuran aprendizajes autónomos, evalúan procesos de forma amplia y cuentan con la institución universitaria en la que trabajan como un sostén de sus procesos de innovación en el aula más que como un receptáculo de sus prácticas, todo ello con TIC.

En la tabla 1 se han incluido algunos ejemplos de la posible repercusión de las TIC en la práctica del crédito europeo.

Reflexiones de este tenor se han formulado en muchas ocasiones en educación, sobremanera cuando se impulsaba una enseñanza que devenía tradicional y aparecía otra nueva. En ocasiones, como hace Bates (2001, pp. 48-49) se ha formulado pensando en el alumno: los estudiantes pueden acceder a una enseñanza y aprendizaje de calidad en cualquier momento y lugar; la información que antes sólo se podía obtener del profesor se puede conseguir cuando se necesite a través del ordenador e Internet; los materiales de aprendizaje multimedia bien diseñados pueden ser más eficaces que los métodos de aula tradicionales, porque los alumnos pueden aprender con mayor facilidad mediante las ilustraciones, la animación, la diferente organización de los materiales, tener un mayor control y mayor interacción; las nuevas tecnologías se pueden diseñar para desarrollar y facilitar unas destrezas de aprendizaje de orden más elevado, como las de resolución de problemas, toma de decisiones y pensamiento crítico; la interacción con los profesores se puede estructurar y gestionar mediante comunicaciones *on line*, para ofrecer mayor acceso y flexibilidad tanto a los estudiantes como a los profesores; la comunicación a través del ordenador puede facilitar la enseñanza en

TABLA I

Posible actuación del profesor en enfoques más abiertos y posibles usos derivados de TIC

SITUACIONES PRÁCTICAS QUE REFLEJAN DETERMINADAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA	RESPUESTAS EN UN ENFOQUE MÁS ABIERTO DE LA ENSEÑANZA	RESPUESTAS QUE INCORPORAN TRABAJO AUTÓNOMO DEL ESTUDIANTE CON TIC
Uso de las TIC en la planificación, organización y gestión de las asignaturas.	El profesor valora la indagación personal en espacios con materiales/sistemas digitales de experimentación.	El profesor puede valorar organizar actividades lectivas pertinentes para su materia a través de bases de datos, en equipamientos tipo mediateca o en laboratorios con equipamientos electrónicos, entre otros.
Incorporación de las TIC en su actividad docente para favorecer el aprendizaje.	El profesor acepta en algún grado la validez de las fuentes digitales como recursos para el desarrollo de aprendizajes.	El profesor puede valorar poner a disposición de sus estudiantes material digital, indicando dónde localizarlo o incluyéndolo en una web docente. El material puede presentar información, permitir la exploración del conocimiento o favorecer la creación de nueva información o de nuevo conocimiento.
Protagonismo del alumno en su proceso de aprendizaje.	El profesor valora la posibilidad de seleccionar y abordar en clase aspectos clave del currículo que trabaja, organizar actividades que completan el estudio de la materia e incluir en el desarrollo del curso los resultados obtenidos por los estudiantes en esas actividades.	El profesor puede valorar un plan de actuación con el auxilio de las TIC para actividades que realizan de forma autónoma los estudiantes.
Diseño de actividades prácticas complementarias.	El profesor procura guías de trabajo para la realización de prácticas.	El profesor puede facilitar guías y foros electrónicos para resolver las prácticas guiadas.

(Continúa)

(Continuación)

Participación en las clases presenciales.	El profesor valora la vertiente expositiva e informativa de las tecnologías (profesor clásico o tradicional). El profesor valora el manejo de fuentes secundarias o de síntesis variadas. El profesor valora el manejo de fuentes primarias. El profesor valora la implicación de los estudiantes en el uso de materiales digitales y su validez para la vida académica.	Puede suponer que hará materiales digitales para sus alumnos. Los documentos en formato electrónico pueden ser trabajados por los estudiantes antes, durante y después de las sesiones expositivas. Pueden ser puestos a disposición de los estudiantes. Los comentarios de los estudiantes pueden ser compartidos entre sí electrónicamente.
Valoración de la resolución colectiva de problemas y el desarrollo guiado de proyectos.	Está abierto a resolver pequeños problemas o emprender pequeños proyectos de investigación desarrollados por los estudiantes.	El profesor puede necesitar la utilización de herramientas de comunicación con su grupo para que sus alumnos trabajen colaborativamente.
Uso de tutorías.	Aprovecha un tiempo de clase o tutoría para orientar el trabajo de los estudiantes, informar sobre notas y calificaciones, revisión de ejercicios, ejemplificar evaluaciones...	Puede aprovechar el correo electrónico y la web/plataforma para realizar la gestión electrónica o la orientación de la asignatura.
Nuevos métodos de evaluación.	Revisa las producciones de sus estudiantes con ellos. Para desarrollar el trabajo, propone la organización de pequeños grupos de clase que atiende en tutoría. Tiene un plan de seguimiento en tutorías individuales y de pequeño grupo.	Puede necesitar alguna herramienta de comunicación telemática para hacer el plan de seguimiento del trabajo o proyecto y la tutela, siempre que con ello añada mejor comunicación con el estudiante y el pequeño grupo.

grupo, el uso de profesores invitados de otras instituciones y las clases multiculturales e internacionales.

Para poner en práctica estas propuestas, debemos considerar que hay concepciones pedagógicas referidas a los profesores (el conocimiento, la enseñanza y el currículo, la satisfacción profesional o algunas cuestiones tecnológicas ligadas a su percepción del trinomio ciencia-tecnología-sociedad) (columna 1) que son básicas para dar cobijo a una enseñanza más abierta, aquella que parece que se concibe con el crédito europeo (columna 2). La integración de las TIC (columna 3) ayudaría a dar continuidad a esa forma de entender la enseñanza si hubiese condiciones (referidas al profesor, pero sustancialmente transformables en el seno de proyectos de departamento y con acciones de la universidad) para hacer tal integración (por eso aparecen de forma condicional). Y puede ocurrir que en un espacio como es el de usos más prácticos

y situacionales de los medios sea posible abrir nuevos espacios para reflexionar sobre la enseñanza, de tal forma que arranque una espiral para la reflexión y el cambio derivado del diálogo con otros docentes y con los propios estudiantes.

El hecho de formularse preguntas, poder hacerlo públicamente en algún espacio de la institución, buscar respuestas y tener dudas es el principio de la quiebra de un modelo tradicional y una posición gerencialista en la enseñanza. Convivir con el conflicto entre prácticas tradicionales y otras más situacionales e incluso críticas no es fácil cuando se hace en solitario. Cuando concurren las TIC aparecen algunas soluciones y nuevos problemas, por ejemplo poder evaluar si las propuestas responden a los propósitos que se pretende atender.

Para resolver estos problemas hay varios modelos posibles que permiten simultanear lo presencial con apoyo de las TIC y una suerte de educación a distancia en la enseñanza universitaria, ello porque los docentes en instituciones universitarias convencionales –tal y como las concebimos ahora– se formulan preguntas y buscan respuestas o soluciones a las mismas con auxilio de las TIC.

Se han propuesto tres escenarios de incorporación de las TIC (Bartolomé, en Cebrián, 2002; Area, 2004): mantener viva la enseñanza universitaria presencial con un componente transmisivo al que se añaden con las TIC una selección de materiales significativos y de calidad realizada por el profesor; un modelo centrado en el estudiante, donde cobra interés la interactividad y la comunicación de los estudiantes con el curso (mediante propuestas de actividades sobre páginas *web* a las que se añaden herramientas de comunicación); y un tercer modelo colaborativo, orientando el curso que se imparte al desarrollo de un proyecto que lo cubre. El primer modelo supone confiar a las TIC algún efecto prodigioso, lo que no ocurre nunca (De Pablos y Jiménez, 2003). Por ejemplo, un estudio de McDowell (2002), con profesores ingleses de *Colleges*, viene a corroborar la experiencia de que manejar recursos electrónicos como bases de datos o revistas electrónicas disponibles en las bibliotecas no supone un cambio en la enseñanza. Por un lado, muchos profesores piensan que pedir a los estudiantes que busquen información los confunde, les añade trabajo o al menos no encaja con su falta de tiempo disponible; se convierte entonces en un estorbo. Tampoco observan progresos cuando los estudiantes hacen uso indiscriminado de información de la *web*, pues no deciden sobre la calidad de la información, de tal modo que poner a disposición de los alumnos gran cantidad de información no implica convertirlos en aprendices autónomos, que realizan elecciones, valoran el peso de las evidencias y alcanzan conclusiones por sí mismos; incluso plagian indiscriminadamente.

En los modelos que implementan la comunicación hace falta analizar y orientar grandes cantidades de producciones de los estudiantes, transformar mucha información para volcarla a formatos html y disponer de colaboradores dentro y fuera del curso para hacer tutela y seguimiento. Dar el salto a la enseñanza virtual implica lo que Marcelo (2002) denomina «rediseñar la práctica». Con gran probabilidad hará falta utilizar alguna herramienta que simplifique tareas que con herramientas convencionales de las TIC serían un incremento desproporcionado de trabajo para el profesor. En cualquier caso, Bates (2001) nos ha prevenido que posiblemente siempre habrá una gran parte del trabajo que realizará el profesor. Algunos profesores observan indudables avances en sus clases con el uso de recursos

electrónicos cuando se plantean que los estudiantes recojan información y trabajen sobre ella para construir conocimiento (McDowell, 2002), particularmente cuando estos estudiantes tienen ya una visión de conjunto de la disciplina y la capacidad de manejar información más compleja, en los años finales de sus titulaciones.

De una manera más radical (perdiendo de vista los formatos de enseñanza tradicional, más cerca de la teleformación), Cebrián (2002) propone que lo que se puede articular son nuevos objetivos formativos con nuevos materiales, nuevas evaluaciones e interpretaciones, nueva organización y gestión de los contenidos, nueva metodología, nuevos materiales didácticos, nuevos recursos y contenidos de calidad en Internet y una nueva relación entre la teoría y la práctica. Si el salto a los dos primeros modelos es difícil, esta nueva planta universitaria involucra decisiones institucionales que la pueden hacer aún más compleja.

PERO NO TODO ES MODIFICAR LA VIDA EN LAS AULAS. EL APOYO INSTITUCIONAL COMO EXPRESIÓN DE UNA CULTURA COLABORATIVA EN LAS UNIVERSIDADES

La innovación esperable con las TIC debería reflejarse en una nueva forma en que los docentes trabajan en sus aulas con grupos de diferentes características.

Tal y como indica algún estudio reciente (por ejemplo: McDowell, 2002), los profesores que promueven el uso de materiales electrónicos en la enseñanza universitaria suelen ser aquellos con mayores destrezas tecnológicas y quienes se perciben más comprometidos con la enseñanza que los compañeros de sus propios departamentos. Ahora bien, como se ha sugerido, introducir TIC en la enseñanza universitaria es organizar un proyecto de innovación que no parte en exclusiva de iniciativas individuales y procesos aislados –se estaría dando por supuesto que la mera voluntad de los docentes universitarios promoverá cambios en la enseñanza– sino que debe comprometer a departamentos y la propia universidad.

Como se verá en los resultados del trabajo de Alba et al. (2004), los docentes universitarios son conscientes de que el cambio que supone el crédito europeo y la introducción de las TIC se debe producir con algunos de estos rasgos cuando reclaman una formación centrada en problemas que atañen a grupos y se resuelven en su seno, pues piden de manera principal y como actuación para realizar el cambio una formación centrada en problemas a los que se enfrentan equipos de profesores; y que el contenido de los cursos se refiera más a los usos posibles y los problemas cotidianos que a un planteamiento genérico.

Las ventajas esperables de estos cambios arrancan de su aceptación previa como cometido de las universidades en tanto que instituciones. Serán necesarias las políticas y medidas institucionales, que incluyen aspectos financieros y planes estratégicos; determinadas actuaciones en los recursos humanos implicados como es el grado de satisfacción de la vida profesional de los profesores en la institución universitaria y la formación permanente, así como la implicación activa del alumnado.

Digamos de paso que el terreno de las resistencias de los profesores universitarios tendrá que ver en algún grado con las carencias de culturas institucionales en la utilización de TIC, que afectan a los propios estudiantes como se dijo antes (Selwyn, Marriott y Marriott, 2002; Breen

y otros, 2001), los universitarios sin acceso podrían minimizar sus desventajas por origen social o de acceso a tecnología con una adecuada provisión de recursos informáticos en las propias universidades; aunque lógicamente no se agotan aquí las explicaciones a un proceso tan polimórfico como el de las resistencias de los profesores, mejor conocido en niveles no universitarios y no siempre negativo. También se puede decir que un profesor universitario es responsable de tareas de docencia, investigación y gestión, y se vaticina una tendencia reformista para transformar la enseñanza vigente a «coste cero» (Zabalza, 2001) y separar las dos primeras dedicaciones aún más (Pedró, 2004), con lo que esta reforma de las prácticas de enseñanza queda aún más en el aire.

En un escenario más amable y posibilista, para configurar este proyecto de innovación será necesaria, entonces, una actuación de las universidades que Cebrián (2002) denomina atención a procesos de enseñanza con TIC, que son al tiempo globales y particulares. Los aspectos de funcionamiento global y el encaje de los proyectos han sido identificados por Cabero (en Cebrián, 2002), quien indica que en muchas ocasiones los profesores desconocen –o no son conscientes de– si sus universidades tienen infraestructuras o prestan apoyo externo, asesoramiento, formación específica o servicios de producción de materiales; todos ellos tan necesarios en la puesta en marcha de innovaciones con TIC. Es más, las TIC dan la oportunidad de realizar una gestión del tiempo y el espacio bien diferente al vigente, por lo que las decisiones académicas se mueven en un posible cambio de parámetros y toma de decisiones más amplio. Las propuestas de Bates (2001) y otras, en nuestro contexto, recogidas por Area (2004) abundan sobre estas cuestiones para superar lo que el primero denomina con gracia «síndrome del Llanero solitario». De los funcionamientos particulares o contextualizados serán responsables equipos de profesores. Todo ello porque las actitudes de innovación (esta vez con TIC) se deben incardinar en una cultura que promueve la innovación y posiblemente la colaboración. Como se dirá más adelante, los procesos de formación permanente responden y se pide que se manifiesten dentro de algún tipo de cultura institucional facilitadora, y aparecerán funcionamientos globales y particulares.

SOBRE EL TERRENO: ENSEÑANZA Y CREENCIAS SOBRE EEES Y TIC EN UN ENTRAMADO SOLIDARIO

En el estudio de Alba et al. (2004), a través de un cuestionario y varios paneles de expertos, se recogió información de 1180 profesores pertenecientes a 22 universidades españolas sobre el Proceso de Convergencia Europea (PCE), el nivel de formación y uso de las TIC, la opinión del profesorado universitario sobre la repercusión de las TIC en su actividad docente, qué temáticas son más demandadas por los profesores en su formación y cómo cubrirlas, así como qué servicios de apoyo consideran los más importantes.

Así, con las preguntas orientadas a conocer las «Creencias, actitudes y expectativas con relación al papel de las TIC en el marco del crédito europeo (ECTS)», se quería averiguar la opinión del profesorado sobre la repercusión de las TIC en su actividad docente y cuáles eran las condiciones para su implantación desde el punto de vista de las propias TIC (diseño, diversidad, flexibilidad) como de las infraestructuras universitarias (apoyos, formación, recursos); y en cuanto a «Necesidades de formación en TIC» se quería concretar qué temáticas eran más

demandadas por los profesores universitarios, tanto en procesos de Convergencia Europea como en necesidades metodológicas generales y en TIC, y cuáles eran los tipos de oferta formativa más adecuados para cubrir esas demandas.

GRADO EN EL QUE SE DAN CIERTAS CONDICIONES PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA METODOLOGÍA ECTS

Las condiciones organizativas, estructurales y de recursos técnicos y humanos existentes actualmente en las universidades constituyen el punto de partida desde el que se ha de comenzar el proceso de reforma. Esta evaluación inicial de las condiciones favorecedoras u obstaculizadoras de la implantación del EEES es fundamental para optimizar el proceso de reforma.

En definitiva, «un modelo de educación superior más eficiente, más competitivo y de mayor calidad requiere, en algunos sectores del sistema, inversiones e incentivos que ayuden a conseguir un resultado óptimo del esfuerzo que la comunidad universitaria debe realizar

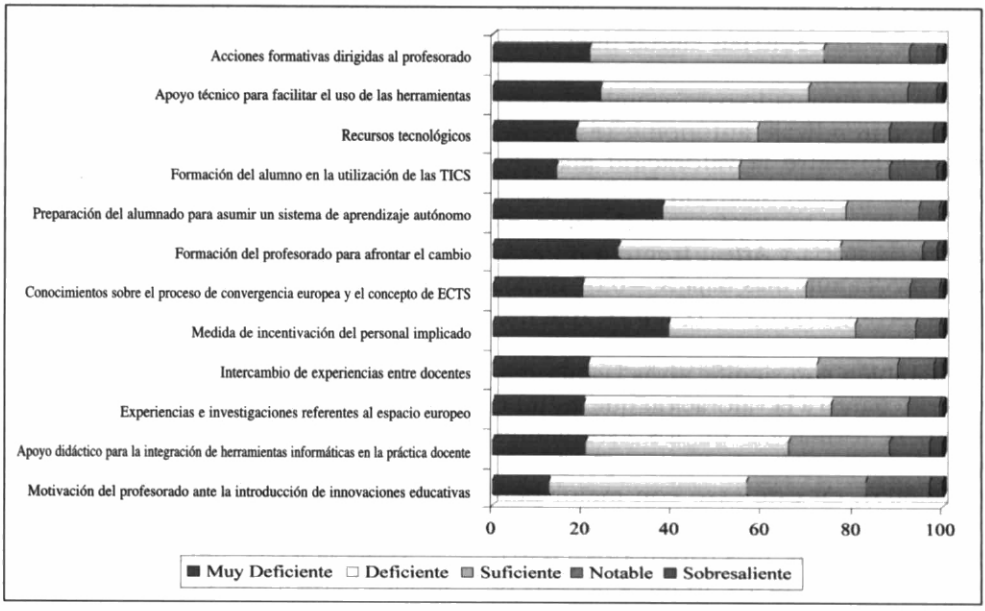
TABLA II

Percepción del profesorado en cuanto al proceso de implantación de la metodología ECTS

ASPECTOS	GRADO DE IMPLANTACIÓN					$\bar{X}$	S
	Muy Deficiente	Deficiente	Suficiente	Notable	Sobresaliente		
Motivación del profesorado ante la introducción de innovaciones educativas	12,78	43,83	26,35	14,01	3,03	1,51	0,98
Apoyo didáctico para la integración de herramientas informáticas en la práctica docente	20,85	44,96	22,53	8,86	2,80	1,28	0,98
Experiencias e investigaciones referentes al Espacio Europeo	20,52	54,60	17,15	6,73	1,01	1,13	0,85
Intercambio de experiencias entre docentes	21,30	50,78	17,71	8,18	2,02	1,19	0,93
Medida de incentivación del personal implicado	39,13	41,37	13,34	5,38	,78	0,87	0,89
Conocimientos sobre el Proceso de Convergencia Europea y el concepto de ECTS	20,18	49,22	23,21	6,39	1,01	1,19	0,86
Formación del profesorado para afrontar el cambio	28,14	49,10	18,05	3,48	1,23	1,01	0,84
Preparación del alumnado para asumir un sistema de aprendizaje autónomo	37,78	40,70	16,14	4,37	1,01	0,90	0,89
Formación del alumno en la utilización de las TICS	14,24	40,81	33,30	10,31	1,35	1,44	0,90
Recursos tecnológicos	18,95	40,13	29,04	9,87	2,02	1,36	0,96
Apoyo técnico para facilitar el uso de las herramientas	24,22	46,19	21,97	6,17	1,46	1,14	0,91
Acciones formativas dirigidas al profesorado	21,52	52,24	19,06	5,72	1,46	1,13	0,87

GRÁFICO I

Percepción del profesorado en cuanto al proceso de implantación de la metodología ECTS



adecuando sus estructuras actuales, modificando los procedimientos de aprendizaje e incentivando a las personas e instituciones involucradas» (MECD, 2003, p. 49).

Para ello se ha consultado la percepción del profesorado sobre el grado en el que se encuentran actualmente diferentes aspectos relacionados con las condiciones del profesorado (motivación, formación, colaboración), formación del alumno y medidas institucionales (apoyo técnico y didáctico, investigaciones y experiencias, medidas de incentivación), tales como los que se indican en la tabla II y en el gráfico I, de los resultados de la valoración.

Por parte de la mayoría del profesorado que completó el cuestionario, todos los aspectos y condiciones obtuvieron una valoración claramente negativa, salvo algunas leves excepciones cuando se consideran los datos agregados de las categorías «Suficiente», «Notable» y «Sobresaliente».

Así, los datos obtenidos en el punto que trata de evaluar la formación del alumnado en la utilización de las TIC y la motivación del profesorado ante la introducción de innovaciones educativas son ligeramente más positivos y alentadores.

Los análisis de varianza realizados de las valoraciones que realizan sobre el grado en que se dan estas condiciones en las universidades participantes entre los diferentes colectivos profesionales muestran que no existen diferencias significativas entre las diferentes apreciaciones, todas ellas muy bajas. Es decir, todos los colectivos consideran que estas condiciones se dan de forma insuficiente para apoyar o permitir la implantación del crédito europeo.

Esta misma tendencia a valorar negativamente el grado en el que se dan estas condiciones se da entre todos los colectivos de los diferentes campos de conocimiento. Todos las valoran con puntuaciones muy bajas. Sólo hay ciertas diferencias significativas en la valoración de la preparación del alumnado para asumir un sistema de aprendizaje autónomo ($F=4,744$; $p.<0,001$) entre la valoración más alta –aún siendo muy baja, con $\bar{X}=1,26$ sobre 4– que hacen los profesores de Humanidades (Historia y Arte); frente a puntuación media aún más baja $\bar{X}=0,67$ de los profesores de carreras Técnicas, Ingenierías y Arquitectura.

También son significativas las diferencias en cuanto a la valoración que realizan sobre la formación de los estudiantes para la utilización de las TIC ($F=3,697$; $p.<0,005$), en este caso con mejor percepción por parte del profesorado de las carreras Técnicas, más habituados a trabajar con estos recursos, frente a la percepción más negativa del profesorado de Ciencias de la Salud.

Aunque, en general, todos los posibles prerrequisitos para la implantación del EEES fueron percibidos por el profesorado como «deficiente» o incluso «muy deficiente», tres parecen ser los principales problemas percibidos por los docentes. En primer lugar las escasas medidas de incentivación existentes e incluso previstas. En segundo lugar, la deficiente formación previa del alumno para asumir un sistema de aprendizaje autónomo, y por último, la propia formación del profesorado para afrontar el cambio.

En los grupos de discusión realizados se repitieron estos temas, si bien se soslaya el último. Tres son los frentes abiertos: el alumnado, el profesorado y las medidas institucionales. Aparece nuevamente en el ámbito de los profesores la economía de esfuerzos entre realización de materiales, procesos emprendidos y logros de los estudiantes. Por ello preocupa que los alumnos respondan y que se disponga de preparación para no fallar en una faceta nueva del trabajo como es la utilización de TIC. El cambio de lenguaje, la reformulación de los conceptos educativos o la introducción de metodologías docentes innovadoras supone un gran reto para un gran número de docentes. Una vez más, se vuelve a poner de manifiesto la asignatura pendiente que supone la formación didáctica del profesorado. Utilizando la terminología de Cebrián (2002), no parece haber perspectiva global o de universidad en los procesos de innovación (más preocupante en incentivos, formación, servicios de apoyo y cultura colaborativa; menos en recursos técnicos) que habrá que emprender de forma particular en los departamentos y titulaciones (motivación del profesorado, formación del alumno en TIC).

Hasta la fecha, ninguna de las universidades participantes en el estudio destaca en sus acciones, no se manifiesta aún el inicio del cambio cultural esperable.

LA FORMACIÓN PERMANENTE COMO UNA ESTRATEGIA PARA LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO PROMOVIDOS EN LAS UNIVERSIDADES

Zabalza (2001) ha planteado múltiples interrogantes en forma de dilemas sobre cómo actuar en relación con *la formación del profesorado universitario*, un espacio sobre el que no caben recetas:

- Sentido y relevancia de la formación. Qué tipo de formación. Para el desarrollo personal/para la resolución de necesidades de la institución. Entre la obligatoriedad y la voluntariedad. Entre la motivación intrínseca y la motivación para el reconocimiento.

- Contenido de la formación. Sobre qué formarse. Entre la formación generalista y la formación específica vinculada al ámbito de conocimiento. Para la docencia/para la investigación. Para la enseñanza/para el aprendizaje.
- Destinatarios de la formación. Profesores noveles/todos los profesores. Profesorado/personal de la universidad.
- Agentes de la formación. Responsabilidad de la formación. Competencias de los formadores. Personal propio/personal ajeno. Profesionalización de los formadores.
- Organización de la formación. Basada en los sujetos/basada en los grupos o unidades funcionales. Modalidades de formación. Modelos democráticos/modelos gerencialistas.

Concretando la formación a las características de un proyecto de innovación como es la introducción de las TIC, basado en la experiencia citada, y en su revisión de las competencias que necesitan los profesores para introducirlas en la docencia universitaria, Cebrián (2002) opta por las siguientes:

- Conocimientos sobre las diferentes formas de trabajar las TIC en su disciplina y área específica (contenidos, objetivos y metodologías correspondientes).
- Conocimientos para desarrollar la enseñanza con distintos espacios y recursos.
- Conocimientos organizativos y planificación de los recursos del aula/facultad/universidad.
- Conocimiento y dominio de las técnicas y medios para la formación en cualquier espacio y tiempo, que combine la formación presencial con la formación a distancia.
- Conocimientos válidos para la selección de materiales, conocimientos técnicos suficientes para permitirle rehacer materiales existentes y, cuando se den condiciones, para crear otros totalmente nuevos.

Esta formación se vincula al interés de los profesores por experiencias exitosas en su área de conocimiento, cierta pericia en el conocimiento de las posibilidades que brinda su institución y las TIC y una fuerte alfabetización tecnológica. Se añade la importancia de desarrollar la formación dentro de un proyecto de innovación, utilizar instancias próximas (los departamentos) y conexión con las estructuras de la universidad, dotarlo de una gestión en equipo, con estrategias amplias y diversas, propuestas flexibles y adaptación a cada realidad, vale decir una estrecha relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se puedan emprender.

Pero la formación en TIC tan sólo supone un aspecto de todo el planteamiento formativo relativo a la óptima implantación del crédito europeo. Otro gran bloque instructivo es el relativo al Espacio Europeo de Educación Superior en sí mismo, particularmente cuando supone una enseñanza abierta en la que quedarán integrados los usos de las TIC.

DEMANDAS DE FORMACIÓN Y VALORACIÓN DE SU IMPORTANCIA

Se ha venido mostrando que por parte del profesorado hay un alto grado de desconocimiento en cuestiones de metodología didáctica asociada al crédito europeo y la enseñanza abierta. Por ello, es importante saber las áreas que el profesorado, dependiendo de su formación, intereses y demandas, considera prioritarias

TABLA III

Valoración de las necesidades de formación relacionadas con el ECTS y las TIC

ÁREAS DE FORMACIÓN	ORDEN DE IMPORTANCIA						
	0	1	2	3	4	5	6
Espacio Europeo de Educación Superior, proceso de convergencia	41,93	8,63	4,15	5,27	4,26	4,15	31,61
Preparación de materiales multimedia	59,64	6,95	9,19	7,17	5,16	6,73	5,16
Diseño de actividades de aprendizaje a distancia e interactivas	51,12	10,31	10,20	8,07	8,18	6,84	5,27
Diseño de páginas *web* de apoyo a la docencia	69,96	4,60	6,73	5,38	5,38	5,72	2,24
Creación de páginas web con contenidos didácticos	67,60	4,82	6,73	7,51	7,17	4,48	1,68
Procedimientos de organización y gestión	75,78	4,71	5,72	3,70	3,81	4,15	2,13
Adaptación de las materias al ECTS	31,95	5,72	5,72	6,17	8,97	19,73	21,75
Nuevas metodologías didácticas	39,13	5,49	4,26	9,53	13,12	18,16	10,31
Nuevos métodos de evaluación didáctica	50,67	7,74	9,42	9,53	13,79	7,29	1,57
Utilización de las TIC en la docencia	45,29	6,84	8,74	11,43	11,66	9,19	6,84
Utilización de las TIC en la investigación	78,14	4,93	3,81	3,59	3,92	3,03	2,58
Aplicaciones innovadoras de las TIC con repercusiones en la metodología docente	56,61	8,63	9,98	10,54	5,83	4,60	3,81
Herramientas de comunicación para la tutoría	71,64	7,40	7,85	5,49	4,26	1,79	1,57
Gestión de asignaturas a través de plataformas de enseñanza	66,37	10,43	6,28	5,94	4,15	3,70	3,14

para su formación con el fin de afrontar de manera óptima el proceso de cambio, así como el tipo de oferta formativa que el profesorado considera más adecuado. Conocer ambas informaciones permitirá a las universidades gestionar de manera más eficaz cualquier tipo de acción formativa orientada a mejorar la integración de las TIC en la práctica docente dentro del marco del ECTS, y optimizar por tanto el proceso de implantación del EEES.

En el estudio de Alba et al. (2004) se seleccionaron catorce áreas de formación relacionadas con el ECTS y las TIC (tabla III) y se pidió a los profesores encuestados que, de todas ellas, eligieran las 6 áreas de formación de las cuales creen que sería más interesante recibir formación para la correcta implantación de la nueva metodología didáctica derivada del Proceso de Convergencia Europeo y las ordenasen de mayor a menor importancia.

Resulta positivo comprobar que entre las tres áreas prioritarias de formación se encuentra al menos una relacionada con cuestiones didácticas («Nuevas metodologías didácticas»). Este dato supone un paso importante en el reconocimiento de

la formación didáctica del profesor universitario como requisito de calidad de la enseñanza en las instituciones de Educación Superior. Y también se puede destacar que las áreas de formación menos solicitadas fueron las correspondientes a la utilización de las TIC en la investigación (el 78,14% las valoró en último lugar) y a los procedimientos de organización y gestión (el 75,78% las valoró en último lugar). Se manifiesta una clara priorización de aspectos vinculados a la práctica docente frente a la investigadora.

Cabe sospechar con estos resultados que la preocupación actual es la adaptación a un nuevo modo de enseñanza pero que no existe gran interés por hacer el cambio con herramientas y formas de trabajo interactivo con apoyo de las TIC. Éste es un resultado paradójico, pues incluye en el menú de formación el uso de las TIC pero aparta de sí las herramientas, precisamente aquellas en las que más adelante se apreciará que el profesorado universitario está menos formado.

TIPOS DE OFERTAS FORMATIVAS MÁS ADECUADAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL MARCO DEL ECTS

En España se han realizado diversas experiencias, en particular de contenido formativo, para acompañar las innovaciones que supone la experimentación del crédito europeo. Como señala Del Río (2004), el docente que contribuye al desarrollo de este nuevo marco de enseñanza universitaria suele ser ya interactivo con sus alumnos, reflexivo en cuanto a su práctica, crítico, dinamizador y colaborador con la institución. En su experiencia se comprobó además que el modelo de formación no podía ser convencional pues, tras experimentarlo (y posiblemente como consecuencia de entender mejor al tipo de docente implicado), se tuvo que ofrecer una formación más flexible, donde se introdujeron talleres y jornadas.

Vizcarro (2004), desde otra experiencia, propone una (re)profesionalización del docente que participa de una nueva cultura universitaria, en un trabajo desarrollado por los profesores cuyas características sintetiza en los siguientes puntos:

- Exploración con los docentes de las relaciones entre docencia y aprendizaje, con investigación, integración y aplicación del conocimiento.
- Ejercicio de la docencia a partir de la reflexión sobre la práctica, a la que añadir criterios de calidad disciplinar.
- Investigación en docencia y aprendizaje acompañada de actitudes.
- Desarrollo de conocimiento pedagógico de una disciplina basado en la reflexión.
- Comunicación y difusión de resultados con revisión de pares.

En los procesos de reflexión propuestos por Vizcarro es esencial la participación de todos en lo que denomina «formación colegiada». Por ello, algún autor (como Viader, 2002) pide un marco más amplio donde potenciar la introducción del crédito ECTS; se proponen auténticos planes de mejora docente dirigidos a la propia innovación, con lo que suponen de especificidad del centro y atención al equipo que la pone en marcha, y en los que se añade formación en competencias muy específicas, utilizar TIC y abordar una perspectiva más amplia de la habitual sobre la evaluación.

Bajo el supuesto de que los profesores necesitarían formación en varias áreas para integrar correctamente las TIC en la práctica docente dentro del marco del

ECTS, en el estudio de Alba et al. (2004) se les preguntó qué tipos de oferta formativa considerarían más adecuadas para mejorar su situación. La mayoría de los profesores optó por la oferta formativa de cursos de la propia universidad (70,85%) o por seminarios sobre temáticas específicas (70,40%) como la opción más apropiada para recibir formación. Fue también muy positiva (66,26%) la inclinación de los profesores hacia la posibilidad recibir formación a través de seminarios constituidos bajo la propia demanda de las agrupaciones docentes, bien fuesen grupos de investigación, bien grupos departamentales. En las posiciones cuarta y quinta de los tipos de oferta más elegidos se situaron los talleres entre compañeros de trabajo (52,35%) y los cursos *on-line* (51,35%). Las propuestas de oferta formativa menos exitosas fueron los foros (13,92%) y los debates (14,13%), seguidos de los cursos en instituciones externas a la universidad (25,56%) y las jornadas (29,48%).

A la luz de las distintas aportaciones, se podría afirmar que el tipo de oferta formativa mejor considerada por el profesorado es recibir cursos, a ser posible cortos, centrados y aplicables a la actividad diaria. En los grupos de discusión se puso de manifiesto que el acceso al conocimiento tecnológico es factible cuando se ha producido la ocasión idónea para emplearlo. Cuando se realiza un curso, buena parte de la información ofrecida no se rentabiliza debido a que cada profesor/a tiene unas necesidades concretas y todo lo que se ofrezca al margen de ello no le resulta significativo y lo abandona.

A partir del estudio de Alba et al. (2004) se puede concluir entonces que las necesidades formativas del profesorado universitario se concretan en:

- Formación específica sobre la adaptación de sus asignaturas al ECTS, así como sobre las nuevas metodologías didácticas asociadas al mismo.
- Formación del profesorado en el manejo, aprovechamiento y utilización didáctica de los recursos tecnológicos.

La oferta más adecuada podría ser la de seminarios permanentes bajo demanda de grupos de profesores (grupos de investigación, de innovación, departamentos), sobre temáticas específicas (fundamentalmente sobre los contenidos seleccionados como prioritarios en el apartado anterior), en el seno de la propia universidad y orientados a resolver necesidades de orden práctico. También se piden acciones formativas orientadas al alumnado y dirigidas, por un lado, a garantizar que sean capaces de asumir y participar en procesos de aprendizaje autónomos, y por otro, a trabajar y manejar las TIC.

Por último, se planteó la coordinación de la formación a través de los grupos porque no sólo resulta necesaria en los departamentos para mejorar el servicio que se ofrece (evitar solapamientos de contenidos), sino que también es importante para crear estructuras de generación de conocimientos sobre la optimización del aprendizaje o sobre la organización y secuenciación de actividades, así como de cualquier otro aspecto relacionado con la enseñanza y el aprendizaje.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Se vive un momento de cambio del modelo de enseñanza universitaria hacia uno más abierto como es el requiere el crédito europeo. Es un tiempo para pensar en el estudiante pues, aunque no con la frecuencia que sería deseable, en las múltiples Jornadas sobre Convergencia

Europea en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) celebradas en todas las universidades españolas (por ejemplo: VV. AA., 2003a) se repite que «el profesor es responsable de diseñar bien el capital de tiempo del estudiante para saber cuántas clases requeriría el aprendizaje y la obtención de competencias que le han sido adjudicadas, qué temas desarrollar en las clases y cómo hacer para la consecución de las competencias».

Por otra parte, tal y como se ha señalado con cierta insistencia para otros niveles educativos y se va constatando en la enseñanza universitaria (por ejemplo, Salinas, 2004), la integración de las TIC en la educación superior presencial depende del modelo de aprendizaje en que se inspiran, la manera de concebir la relación profesor-alumno y la manera de concebir la enseñanza, al tiempo que lo hacen de una tecnología disponible en diferente grado en las instituciones universitarias.

Así, son tan fundamentales las opiniones o modos de concebir la enseñanza de los profesores por su manera de proceder en el aula como para alumbrar la integración de las TIC en su enseñanza, avanzando que la disponibilidad de las TIC en las universidades es poca, a juicio de los profesores.

El planteamiento de partida es, en cualquier caso, muy prometedor para la aplicación de las TIC en la adopción del crédito europeo. En el estudio de Alba et al. (2004) así se recoge, al menos desde la perspectiva de los profesores. Éstos quieren utilizarlas en el nuevo marco de enseñanza en las labores de planificación, organización y gestión de las asignaturas, y hacerlo de forma frecuente.

Siendo tan bien recibidas las TIC, en este punto nos encontramos con dos perspectivas de difícil acomodación, más práctica y optimista la primera, más crítica y pesimista la última.

En una perspectiva se pretende aprovechar todo lo bueno de una universidad ideal en la que se vivió en contacto con los estudiantes como pares –lo que Docampo (2004) ha llamado la vuelta a la Academia platónica– y dejar a las TIC hacer el resto. Algunos autores (Pagani, 2003, Roselló, 2002) recuperan rasgos de las actitudes latentes en la enseñanza universitaria que son de aplicación en la abierta, de manera principal un profesor como guía de los procesos de aprendizaje, que tienen que ver con: repensar los objetivos de la educación, un replanteamiento de la metodología y trabajar para ofrecer oportunidades distintas al modelo vigente (búsqueda de información, trabajos prácticos, resolución de problemas, proyectos), coordinación entre lo presencial y lo no presencial, un nuevo enfoque sobre la tutela y atención personalizada, así como seguimiento y evaluación de todas las actividades. La capacidad de reflexión del profesor permite explotar con mejores perspectivas el uso de las TIC en la enseñanza abierta. En parecidos términos se expresa Salinas (2004) cuando, sin citarlos, advierte de que muchos conceptos asociados al aprendizaje en la clase tradicional son reacomodables con la utilización de las TIC, de tal manera que se superen deficiencias de los sistemas convencionales de enseñanza. Esto será posible porque, más allá del correo electrónico y la navegación por Internet, la incorporación de las TIC a la educación superior aporta, tal y como señala De Pablos (2004), la comprensión del lenguaje natural, la observación de situaciones en tres dimensiones, la localización de lugares o la resolución de problemas complejos, entre otras.

No hay, en cualquier caso, papanatismo tecnológico y sí, sin embargo, cierta preocupación por que las TIC se conviertan en herramientas para servir a una

enseñanza transmisiva. Piénsese, como ejemplo singular, en cómo el profesorado (también en el estudio de Alba et al., 2004) valora de forma promisoria la comunicación electrónica (algo que puede estar ligado al éxito en sus prácticas como investigadores de una herramienta tan simple como el correo electrónico). Esta valoración anima a muchos a prever la adopción inminente en la universidad de propuestas educativas que incluyen colaboración. Sin embargo, Salinas (2004) nos advierte al respecto cuando señala que la colaboración en la enseñanza universitaria supone la existencia de una red de intercambio de información donde el flujo de la misma es fundamental y el resultado es una creación de valor para esta comunidad. El papel del profesor universitario, entonces, es el de un par que investiga con el grupo y le orienta; vale decir, hay unos presupuestos educativos específicos (cultura de participación), no un deseo general de comunicar; un plan de trabajo para hacer efectivo el flujo (accesibilidad), con objetivos definidos para generar esa producción «de valor» (contenido relevante), con el prerrequisito de destrezas disponibles de los miembros. En este sentido, hay que añadir que el estudio de Alba et al. (2004) muestra que decae un punto el entusiasmo manifestado antes hacia las TIC en relación con la práctica docente y las llamadas tutorías telemáticas.

La perspectiva práctica que venimos comentado impone momentos no para la certeza sino para la duda («preguntarse cómo») y la reflexión del profesorado (VV. AA., 2003b).

El enfoque crítico pone en duda que esta integración de las TIC pueda superar su carga directiva, que los profesores más tradicionales caigan en la cuenta de sus prácticas cuando las utilicen o que los profesores críticos necesiten de los ordenadores.

Estamos pues ante una ardua tarea: no alimentar enfoques cerrados de enseñanza que, según Sancho (2001), pueden perpetuarse precisamente con las TIC; y conciliar usos más abiertos de lo que no dejan de ser productos –que participan de una visión empresarial y están constreñidos por la ordenación académica en universidades convencionales– con las prácticas de los innovadores –seguramente más de los que pensamos–, de tal forma que la enseñanza universitaria sea un espacio físico, organizativo y simbólico para aprender.

El panorama para hacer efectiva una enseñanza más abierta es desolador, como se vuelve a poner de manifiesto en el estudio de Alba et al. (2004): el profesorado señala como principales carencias su falta de motivación para la innovación, la inexistencia de repertorios de buenas prácticas, no haber logrado un nivel aceptable de conocimientos sobre los ECTS, que no haya un plan director del proceso de adaptación metodológica requerido en cada universidad, la falta de autonomía intelectual y las carencias de conocimientos y habilidades informáticas del alumnado, la insuficiencia de recursos tecnológicos disponibles, la falta de apoyo técnico y didáctico, el gran tamaño de los grupos de estudiantes y el desmesurado incremento de los tiempos de dedicación en una suerte de intensificación laboral. Cabe indicar que, a luz de los datos de este estudio, es halagüeña la perspectiva de que las tecnologías no vendrán a reforzar usos transmisivos, una preocupación quizá en la base de algunas de las respuestas más templadas a la utilización de las TIC en la aplicación de la metodología ECTS, sino más bien se apoyarán en enfoques prácticos y situacionales de la enseñanza que cabe colegir del tipo de respuestas ofrecidas.

En este sentido, parece de interés que en las estrategias de apoyo a la innovación

–un poco más allá de la disponibilidad de meros artefactos, cuestión tampoco baladí– esté presente mostrar posibilidades que superen la función básica de las herramientas y tecnologías, habida cuenta de la excesiva focalización en el acceso a la información y la mejora en la comunicación sobre otras opciones procurables mediante una variedad metodológica. La constatación de la falta de ejemplos exitosos es una pista. Quizá se necesita, tal y como propone Cebrián (2002) y manifiestan los propios encuestados, poder interactuar con compañeros y observar qué hacen otros en otras universidades, para valorar el interés de estas tecnologías en la práctica docente cotidiana. La disponibilidad de ejemplos puede hacer que los profesores universitarios se animen por imitación y transposición a transitar enfoques prácticos y críticos de su enseñanza, y a hacerlo con TIC.

Es preocupante, con todo, que no se procuren en las universidades otras condiciones que hagan posible el arranque y pervivencia de innovaciones de este tenor, pues los profesores perciben que sus instituciones fían todo a su entusiasmo y no ofrecen apoyos. El trabajo que sigue después va a ser enorme (Cebrián, 2002; Salinas, 2004), nada menos que un proceso de institucionalización del proceso de cambio, ligado a la promoción de procesos reflexivos en los niveles de departamento, facultad y universidad, que dará lugar a un replanteamiento de la organización interna de la propia universidad. Se trata de muchas preguntas que deben ser respondidas por los propios docentes en colaboración con la universidad.

La formación continua del profesorado, realizada dentro de equipos que se forman reflexionando y aplicando, puede ayudar en la dirección de crear una cultura de cambio en la universidad y apoyar las innovaciones.

Frente a lo ocurrido en otros niveles educativos, en la Educación Superior aún es el profesor el pretendido eje del cambio, cuando se ha observado que el cambio se ha producido en otros niveles por la existencia de una cultura de centro, o al menos que ha fracasado cuando esa cultura no lo propiciaba. Es necesaria más investigación para este nivel educativo. En cualquier caso, los profesores universitarios son conscientes del pesado fardo que se quiere echar sobre sus hombros, y lo están denunciando.

Por ello, para valorar el futuro de las innovaciones en las universidades, convendrá tener en cuenta la explicación profunda de las conductas de los profesores, la comprensión de los procesos institucionales de su trabajo, así como el análisis del marco en el que se desenvuelve.

Tal y como ha planteado Pagani (2003) en alguna de sus múltiples intervenciones sobre los créditos ECTS, el valor añadido de su introducción es un cambio en la actividad de las instituciones universitarias y sus profesores, lo que cobra particular fuerza en el momento de la formación continua. Baste como muestra el ejemplo que propone Roselló (2002) sobre la «evaluación transversal», fruto de una definición común de competencias para un grupo de materias, con prácticas comunes y notas compensables, quien añade como prioritario un nuevo espacio de trabajo para los docentes. Según Reichert y Tauch (2003), la aplicación del Proceso de Convergencia Europea en el nivel departamental, por lo que hace a los métodos y sistemas de evaluación aplicados en la enseñanza universitaria, sigue siendo un problema aún ahora, lo que no deja de ser preocupante.

En el estudio de Alba et al. (2004) las opiniones de los profesores se han manifestado con claridad en la dirección de la colegiación para investigar sobre la

propia práctica y formarse: hace falta formación cercana, en la propia universidad y en formatos de seminario, referida a problemas cotidianos que se discuten con pares, cuyas soluciones se prueban y se analizan en ese contexto, de forma colaborativa y mediante proyectos. No hay, en cualquier caso, modelos únicos; aparecen distintas perspectivas en algunos aspectos de la enseñanza abierta practicable con TIC según ámbitos de conocimiento, como se pone de manifiesto en este estudio.

El trabajo que resta es enorme en un espacio con una tradición de profesor aislado al menos en el plano investigador, sobremanera en un momento de *accountability* para profesores y universidades.

La formación es la base para avanzar en el rediseño de la práctica de la enseñanza universitaria pues, como proponen Reichert y Tauch (2003) en su informe sobre tendencias que se van consolidando en el EEES, sólo con esfuerzo en la formación metodológica del profesorado e inversiones en equipamientos se alumbrarán experiencias universitarias de *e-learning* que complementen la enseñanza que actualmente imparten las universidades, toda vez que el panorama actual es de escasez.

Convendrá valorar el devenir de estas nuevas culturas y conocer con mayor detalle el tipo de enseñanza practicado en las aulas para poder explicar mejor las actitudes ante las TIC, los procesos de cambio propuestos y, si es posible, las diferencias manifestadas, para algunos tópicos, en determinados campos de conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

ALBA, C. et al. (coord.): *Estudio sobre la viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del crédito europeo (ECTS), por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación. Informe final.* Madrid, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación-MECD, 2004.

ANTÚNEZ, S.: «Organización y gestión escolar», en SANTOS GUERRA, M.Á.: *Organización y gestión escolar.* Bilbao, Cisspraxis, 2001, pp. 165-178.

AREA, M.: «Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el contexto de la educación superior», en *Los medios y las tecnologías en la educación.* Madrid, Pirámide, 2004, pp. 218-229.

BATES, A. W.: *Cómo gestionar el cambio tecnológico: estrategias para los responsables de centros universitarios.* Barcelona, Gedisa-EDIUOC, 2001.

BREEN, R. et als.: «The Role of Information and Communication Technologies in a University Learning Environment», en *Studies in Higher Education*, 26, 1 (2001), pp. 95-115.

CALDERHEAD, J. (ed.): *Exploring the teachers' thinking.* Londres, Cassell, 1987.

CEBRIÁN, M. (coord.): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.* Madrid, Narcea, 2002.

CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: *Declaración de la conferencia de rectores de las universidades españolas (CRUE) sobre el Espacio Europeo de Educación Superior.* 2003. (Consulta: 01-04-05). http://www.uam.es/europea/330178.pdf

DE LA HERRÁN, A. et als.: *Guías didácticas para la formación de maestros.* Huelva, Hergué, 2003.

DE PABLOS, J.: «La formación superior y el reto de las nuevas tecnologías de la

información», en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F.; PRENDES, M. P.: *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid, Pearson, 2004, pp. 119-123.

DE PABLOS, J.; JIMÉNEZ SEGURA, J.: *Nuevas tecnologías: comunicación audiovisual y educación*. Barcelona, Cedecs, 2003.

DEL RÍO, M. J.: *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. 2004. (Consulta: 01-04-05) http://www.aneca.es/modal_eval/docs/conv_santander_conferencia3.ppt

DEVLIN, M.; JAMES, R.: «The Potential of a Methodology for University-wide Multimedia and Educational Technology Evaluation», en *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28, 1 (2003), pp. 47-59.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J.: *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona, Oikos-tau, 1999.

DOCAMPO, D.: «Innovaciones en las tecnologías educativas y su influencia en el nuevo rol del profesor», en MICHAVILA, F.; MARTÍNEZ, J.: *La profesión del profesor de universidad*. 2004. (Consulta: 01-04-05). http://www.gts.tsc.uvigo.es/~ddocampo/ONLINE/cercedilla.pdf

FULLAN, M.; HARGREAVES, A.: *What's worth fighting for in your school*. New York, Teacher College Press-Ontario Public School Teachers' Federation, 1996.

GARCÍA-VALCARCEL MUÑOZ-REPISO, A. (coord.): *Didáctica universitaria*. Madrid, Muralla, 2001.

LÁZARO, A.; DEL RINCÓN, B.; ZAMORANO, S.: «La visión pedagógica», en MICHAVILA, F.; GARCÍA DELGADO, J. (ed.): *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid, Cátedra Unesco UPM-Comunidad de Madrid, pp. 105-158.

MARCELO, C.; ESTEBARANZ, A.: «Marco general de investigación sobre enseñanza en la universidad», en MAYOR, C. (coord.): *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona, Octaedro-EUB, 2003, pp. 7-26.

MARCELO, C.: «Factores, condiciones y procesos de cambio en los teleformadores», en MARTÍNEZ GARCÍA, M.; GINÉS SEBASTIÁN, P. (coords.): *Tecnologías de la Información en el nivel de formación superior avanzada. Reunión Técnica Internacional (2001. Sevilla)*. Salamanca, Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, 2002, pp. 21-38.

MCDOWELL, L.: «Electronic information resources in undergraduate education: an exploratory study of opportunities for student learning and independence», en *British journal of educational technology*, 33, 10 (2002), pp. 255-266.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, 2003. (Consulta: 01-07-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf

MOORE, K.: «The Challenge of Change in the Information Age: Three Forces Spurring University Transformation», en *Higher Education In Europe*, 23, 2 (1998), pp. 163-169.

PAGANI, R.: «ECTS y el nuevo método docente». 2003. (Consulta: 01-04-05). http://www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/documentos/presentaciones/Fac_Medicina_dic03/Raffaella_Pagani.pdf

PEDRÓ, F.: *Fauna académica: La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona, UOC, 2004.

REICHERT, S.; TAUCH, C.: Trends 2003. *Progress towards the European Higher Education Area*. European University Association, 2003. (Consulta: 01-04-05).
http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Trends3.pdf

ROSSELLÓ, G.; VIADER, M.: «La estructura cíclica en las titulaciones y la docencia». *Jornada sobre Convergencia en el EEES de la Universidad de Zaragoza, 19 de noviembre de 2002*. (Consulta: 01-04-05).
http://www.unizar.es/eees/uz/15_La%20estruct%20ciclica%20en%20titu%20y%20doc%20ROSSELLO%20Y%20VIADER.pdf

SALINAS, J.: «Educación superior y tecnología digital», en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F.; PRENDES, M. P.: *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid, Pearson, 2004, pp. 113-118.

SANCHO, J. M.: «Repensando el significado y metas de la educación en la sociedad de la información. El efecto fractal», en AREA, M. (coord.): *Educar en la sociedad de la información*. Bilbao, Desclée, 2001, pp. 37-79.

SELWYN, N.; MARRIOTT, N.; MARRIOTT, P.: «Home computers & university ICT use», en *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 1 (2002), p. 44.

VALCÁRCEL, M.: *La preparación del profesorado para la convergencia europea en Educación Superior*, 2003. (Consulta: 01-07-04).
http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf

VV.AA.: «La asignación de créditos», en *Jornadas sobre Convergencia en el EEES de la ETS de Ingeniería Informática de la Universidad de Sevilla*. 2003a. (Consulta: 01-04-05).
http://www.us.es/us/temasuniv/espacio-euro/DIAPO.pdf

— «Experiencias piloto para la implantación del crédito europeo (ECTS) en Andalucía», en *Jornadas sobre Convergencia en el EEES de la ETS de Ingeniería Informática de la Universidad de Sevilla*. 2003b. (Consulta: 01-04-05).
http://www-etsi2.ugr.es/direccion/jc/2003-05-21/experiencias_piloto.pdf

VIADER, M.: «Formación en Competencias y Construcción del EEES», en *Formación en Metodologías Docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia para Formadores*. 2002. (Consulta: 01-04-05).
http://www.us.es/us/temasuniv/espacio-euro/jornadas-04-05/Formacion-en-Competencias-y-Construccion-del-EEES.pdf

VILLAR ANGULO, L. M.: *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid, Pearson Educación, 2004.

VIZCARRO, C.: *Una nueva cultura para la docencia en el espacio europeo de educación superior*. 2004. (Consulta: 01-04-05).
http://www.aneca.es/modal_eval/docs/conv_santander_ponencia6.ppt

WESTERA, W.: «On strategies of educational innovation: Between substitution and transformation», en *Higher Education*, 47, 4 (2004), pp. 501-518.

WOODS, R.; BAKER, J.; HOPPER, D.: «Hybrid structures: Faculty use and perception of web-based courseware as a supplement to face-to-face instruction», en *Internet & Higher Education*, 7, 4 (2004), pp. 281-298.

ZABALZA, M. Á.: «La formación del profesorado universitario», en *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea, 2001, pp. 145-179.

— *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea, 2003.

CONVERSACIONES CON EL PROFESORADO. UN ESTUDIO EN CUATRO UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS SOBRE EL ESPACIO EUROPEO Y EL USO DE LAS TIC

JOSEFA CABELLO MARTÍNEZ*
PALOMA ANTÓN ARES*

RESUMEN. Los cambios metodológicos y organizativos que se derivan de la convergencia de estudios universitarios en un Espacio Europeo único para la Educación Superior (EEES) y la organización de ésta a través del Crédito Europeo (ECTS) como unidad de valoración y sistema de transferencia, presentan nuevos retos y demandas tanto para el profesorado como para el alumnado. Considerando que la docencia es llave en este proceso, este trabajo refleja el resultado de cuatro paneles de expertos en los que se han recogido las aportaciones del profesorado de otras tantas Universidades, acerca del Proceso de Convergencia Europeo (PCE) y del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El análisis y la interpretación de los resultados permiten reflejar el conocimiento, las necesidades y las demandas profesionales e institucionales para actuar en el EEES con el apoyo de las TIC.

ABSTRACT. The methodological and organizational changes brought about by the convergence of university studies in a single European Higher Education Area (EHEA), and the organization of this education through the European Credit Transfer System (ECTS) as an assessment unit and transfer system, entails new challenges and demands both for teachers and students. Taking into account that teaching is the key to this process, the work shows the results of four panels of experts, which include the contributions of teachers from another four universities. These contributions relate to the European Convergence Process (ECP) and the use of the Information and Communication Technologies (ICTs). The analysis and interpretation of the results show the knowledge, and the professional and institutional needs and demands to work in the EHEA with ICT support.

PRESENTACIÓN

Este artículo está dedicado a analizar las aportaciones de cuatro grupos de profesores de las Universidades de Cádiz, Gerona, Autónoma y Complutense de Madrid, que fueron recogidas, mediante la técnica del panel, para conocer sus

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 149-167.
Fecha de entrada: 11-04-2005 Fecha de aceptación: 10-05-2005

experiencias, opiniones y sugerencias respecto al proceso que se está viviendo en sus respectivas universidades en relación con la convergencia en un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) y la utilización de un sistema de créditos (ECTS) para elaborar los planes de estudios.

Esta actividad nos permitió, además de contrastar y comparar con estudios anteriores (Valcárcel, 2003), complementar los resultados obtenidos, mediante técnicas más distributivas y estructurales, en el marco de una investigación financiada por la Dirección General de Universidades (Proyecto EA2004-0042). Una primera descripción de resultados puede encontrarse en la memoria de la misma (Alba Pastor, 2004).

Entendemos que el profesorado universitario tiene un papel protagonista en las actuaciones necesarias para que este proceso culmine en el 2010 según los objetivos previstos. Dicho de otro modo, el profesorado puede actuar como motor o como cuello de botella, porque su implicación es imprescindible. Por ello, nos proponemos ahora explorar los datos obtenidos en los cuatro grupos anteriormente citados desde dos nuevas perspectivas:

- La sistematización de los cambios que implica el proceso de convergencia europea (EEES y ECTS) desde el punto de vista de la Didáctica, es decir, de la organización, el diseño y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior.
- La sistematización de las opiniones y propuestas que, a partir de las aportaciones del profesorado, cabe construir desde esta área disciplinar, para hacer frente a las inquietudes, demandas y problemas que se desprenden del apartado anterior con ayuda de las TIC.

A partir de estos propósitos y perspectivas hemos estructurado el trabajo en tres partes:

- Implicaciones didácticas de la evolución hacia el EEES y el ECTS.
- Aportaciones del profesorado que participó en los cuatro paneles.
- Sugerencias, demandas, e interrogantes para lograr la implicación del profesorado en el proceso de convergencia europea con apoyo de las TIC.

IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DEL CAMBIO HACIA UN ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR

La construcción del EEES implica, al menos, concebir el trabajo docente en la Universidad como parte de un escenario social en el que se están produciendo transformaciones relacionadas con el reconocimiento mutuo de titulaciones, la creación de un mercado laboral único, la movilidad y el trabajo en red. Aspectos importantes para una institución dedicada en buena medida a la formación inicial de profesionales. Es previsible que estos cambios en el escenario social repercutan en la institución universitaria de diversos modos y, en concreto, que lo hagan tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje que pueda promover, como en su sistema organizativo y, especialmente, en una reconstrucción de la orientación de la docencia y del valor asignado a ésta.

ELEMENTOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN TRANSFORMACIÓN

Haciendo una revisión de las orientaciones contenidas en diferentes declaraciones (Sorbona, 1998; Bolonia, 1999;

Berlín, 2003; MECD, 2003, CRUE, 2003), proyectos y estudios (TUNING, 2002; Valcárcel, 2003 y 2005; Yániz, 2004; Fernández March, 2005), hemos podido confirmar que la armonización en el EEES implica cambios profundos en la concepción de la docencia y en aspectos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Recopilando los más importantes y haciendo una síntesis de las líneas básicas a transformar destacamos los siguientes:

- *Dar prioridad al aprendizaje*: La enseñanza deja de ser el referente primero, su calidad depende de su capacidad para provocar en el alumno la búsqueda personal del saber y para producir contextos estimulantes de aprendizaje personal y cooperativo.
- *Aprender a aprender*: La información cede su protagonismo a la formación. Las actuaciones formativas se orientan a incrementar el interés por el conocimiento y la confianza en la utilidad del saber. Aprender se identifica con ampliar la motivación y capacidad para seguir aprendiendo, aplicando y reconstruyendo saberes en diferentes contextos.
- *Planes centrados en el alumnado*: La referencia organizativa del plan de estudio pasa a ser lo que el alumno necesita aprender y las competencias que tendrá que adquirir, en lugar de la suma de los objetivos o intereses del profesorado en cada materia específica.
- *Formación integral*: La formación específica en asignaturas aisladas u organizadas verticalmente en el plan de estudios cede ante una organización más holística, donde cada asignatura adquiere valor por su relación horizontal con otras en el conjunto de saberes científicos y tecnológicos.
- *Trabajo en equipo*: Para superar el trabajo aislado y el rendimiento individualizado del profesorado. La docencia se empieza a concebir como trabajo en equipo.
- *Actividad*: Superar el enfoque de la enseñanza como suministro de información, centrándose en la participación activa del alumnado en la búsqueda y selección de información.
- *Flexibilidad en los aprendizajes*: Sustituir la clase magistral transmisiva por la clase genérica, presentadora de la información. Y buscar el equilibrio entre ésta última y las clases prácticas y de aplicación a través de metodologías interactivas, del trabajo autónomo y en grupos cooperativos, todo ello con el apoyo de las TIC.
- *Actividades diversas y complementarias:* Reducir el número de clases magistrales y seleccionar rigurosamente su contenido para convertirlas en un marco genérico, facilitador de nuevas actividades interrelacionadas (tutorías personalizadas, estudios de casos, seminarios, proyectos grupales de aplicación de conocimiento, de solución de problemas...).
- *Evaluación orientadora y para el éxito*: Apoyar la evaluación como actividad integrada en el proceso, para la toma de decisiones, que ayude a reducir el abandono de los estudiantes y a lograr el éxito con una previsión realista de tiempo.

Todos estos aspectos no se conciben aislados, sino dentro de una tendencia general de innovación, que repercuta globalmente en la actividad universitaria, tanto en su organización y desarrollo, como en su posterior reconocimiento social.

CONSECUENCIAS ORGANIZATIVAS MÁS RELEVANTES: EL ECTS COMO SISTEMA

La convergencia en el EEES que ya está en proceso y, particularmente, el propósito de su implantación para el año 2010, conlleva un importante esfuerzo desde y entre sistemas educativos de diferentes países, se trata de lograr *armonizar* los planes universitarios y, más aún, de que los titulados europeos aumenten en *comparabilidad, movilidad, empleabilidad y grado de atracción mundial* como fruto de esta armonización (Bolonia, 1999).

Un elemento clave en esta concertación que está siendo impulsada desde los organismos nacionales y europeos es la utilización del ECTS como medida, valor y «moneda» común al elaborar los planes de estudio, esto exige una reconversión importante de éstos y, fundamentalmente, requiere cambios profundos en el enfoque de la docencia. En primer lugar, porque el referente básico pasa a ser el esfuerzo del alumnado, en lugar del número de horas impartidas por el profesorado; en segundo lugar, porque representa una exigencia nueva, menos voluntaria u opcional, en la que las funciones de docencia, orientación, tutoría y evaluación tienen un reparto temporal más equitativo y tienen que estar bien avenidas.

Que estas funciones se desarrollen en la línea de las nuevas orientaciones resumidas en el apartado anterior depende en buena medida, como ya hemos señalado, de la implicación del profesorado, especialmente para organizar la interacción de enseñanza y aprendizaje asumiendo que su presencia es para hacer de guía de cada estudiante, no de permanente motor y control del ritmo de la clase. En palabras de Freire (1998, p. 94) se trata de «estar presente, no de ser la presencia en sí». Pero estos cambios requieren también, como señalan los participantes en los paneles comentados en el siguiente apartado, cambiar las condiciones de trabajo del profesorado, en concreto, los tiempos, los espacios, la distribución de turnos, el número de alumnos por grupo y la disponibilidad de recursos tecnológicos (incluida la orientación técnica) para profesorado y alumnado.

Para avanzar en la comprensión del ECTS como referente básico en la organización de un plan de enseñanza-aprendizaje, así como en su desarrollo, orientación y evaluación, entendemos, sin ánimo de exhaustividad, que debe ser analizado desde dos puntos de vista:

- Como *sistema*: dando valor a las relaciones inter e intradisciplinares representadas por los créditos que conformen el plan de estudio, de modo que el crédito represente saberes relevantes, en sí mismos y, sobre todo, en su relación con el cuerpo de conocimientos teóricos, procedimentales y actitudinales que definen y respaldan la competencia en campos de saber y en contextos profesionales socialmente definidos y valorados. La consideración sistémica del ECTS es una oportunidad para remediar la superposición vertical e inconexa en la que quedan muchas de las asignaturas, a lo largo de los cursos que componen los planes de las actuales titulaciones, sin olvidar que para éstas, otros cambios que ya suenan a pasado, como el paso de horas-clase a créditos-asignatura, no supusieron grandes innovaciones desde este punto de vista holístico e integral.
- Como *unidad* de valoración: tal como lo define el Real Decreto 1125/2003 (BOE de 18 de

septiembre) el Crédito Europeo es, tanto «la unidad medida del haber académico, que representa la cantidad de trabajo del estudiante...» como la medida en la que «se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y del trabajo... para alcanzar los objetivos formativos propios de cada materia del plan de estudios».

El profesorado, por tanto, se encuentra ante el reto de organizar su trabajo cruzando, concertando ambas miradas. Desde la primera el esfuerzo se concentra en seleccionar, secuenciar y organizar contenidos, pocos y valiosos; en estimar la actividad que representará su dominio para cada estudiante; en estructurar el volumen total de esta actividad; en integrar docencia y aprendizaje en actividades teóricas prácticas, tareas dirigidas, horas de preparación y de estudio y, sobre todo, en lograr que el crédito represente y reconozca conocimientos transferibles, integrables, no sólo sumativos ni sólo acumulativos.

Pero estas tareas y las transformaciones que representan no pueden hacerlas los docentes solos, por importante y decisiva que sea su función. Desde la segunda mirada al ECTS el esfuerzo se sitúa más en la gestión y la administración de los espacios y los planes que facilitan el trabajo docente. Los equipos directivos de Facultades, Escuelas y Universidades tienen aquí un papel protagonista.

Como plantean los profesores participantes en los paneles, se trata de asumir que todos tenemos que aprender a organizar nuestro trabajo en función del trabajo de los estudiantes y a desarrollar prácticas en equipo, con apoyo de las TIC, que lo hagan rentable para motivar y guiar las actividades de aprendizaje.

La nueva orientación de la docencia y el papel de las Nuevas Tecnologías de la Información

Las aproximaciones anteriores facilitarán que nos vayamos adentrando en otras, más abstractas y de gran trascendencia, que entran en las esferas del enfoque sobre el papel del docente y de la metodología, de los cambios que son necesarios en estos para llevar adelante la *armonización* en el EEES. Cuestiones problemáticas que, como veremos más adelante, probablemente requieran unas normas generales y un amplio margen de flexibilidad, para que las propuestas apunten soluciones en lugar de generar rechazos.

De manera sintética, para no desarrollar de nuevo temas ya tratados en otros lugares de este monográfico, el enfoque básico de la docencia parte de una relación de dependencia mutua entre enseñanza y aprendizaje. En ella el docente actúa como orientador y tutor, su función en más facilitar que dirigir. Requiere un cambio fundamental en su trabajo, de aislado e individual a la organización como miembro de un equipo docente. Respecto al alumno, también su trabajo debe concebirse desde un enfoque cooperativo, que se desarrolla en equipo, y desde el autocontrol, la motivación y la autonomía personal.

En resumen, la tarea del profesorado es lograr la participación activa de los estudiantes, para ello su trabajo, ponderado en créditos ECTS, distribuye el tiempo disponible en fases en las que deben desarrollarse una serie de funciones interrelacionadas:

- Introducir y orientar la participación activa del estudiante en todas y cada una de las tareas presenciales.
- Organizar los espacios y recursos para la atención personalizada (tutoría presencial, teléfono, correo electrónico...).

- Coordinar en el espacio y el tiempo las actividades presenciales y no presenciales.
- Organizar el seguimiento y la evaluación continua de las actividades, cuidando las funciones de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Para todo ello el docente, tanto en la perspectiva de la enseñanza como en la del aprendizaje y en la de la evaluación o seguimiento, puede y debe ser apoyado por nuevas tecnologías. El papel de éstas es hacer de soporte y mediación en todas y cada una de las fases y tareas previstas, sobre todo en los espacios no presenciales, aportándole las ayudas necesarias para que pueda estar realmente centrado en la perspectiva del aprendizaje continuo y del aprender a aprender.

Desde esta concepción, no se trata de partir de cero ni de confundir los fines con los medios. Las TIC son un potente recurso al que el profesorado viene dando desde hace tiempo diversas aplicaciones para realizar su trabajo. Se trata ahora de convertir, estas mediaciones elegidas, en medios facilitadores de nuevas experiencias que será necesario integrar ante los cambios previstos.

Las aportaciones del profesorado que resumimos en el apartado siguiente nos permitirán centrar mejor cuáles son las condiciones necesarias para que este tipo de apoyos tecnológicos se lleven a la práctica cotidiana, tanto desde el punto de vista de la infraestructura y recursos disponibles y necesarios, como desde la formación que tienen y la que demandan para su implantación.

PROCEDIMIENTO, ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LOS PANELES

El equipo de investigación estableció los rasgos generales que debía reunir el profesorado: con y sin experiencia en TIC y en ECTS, funcionarios y no funcionarios, de diferentes facultades, de áreas con diferente grado de vinculación a las TIC, que hubiesen manifestado algún interés por la innovación en la docencia universitaria, hombres y mujeres.

El contacto con profesorado vinculado al ECTS y con alguna experiencia o investigación para su implantación fue facilitado bien a través de las Oficinas de Convergencia Europea de las Universidades o contactando directamente con cada persona en su Centro y Departamento, a partir de la información disponible en el propio equipo de investigación.

Se comenzó por un primer contacto por teléfono y correo electrónico para conocer la disponibilidad y mayor coincidencia de tiempos de los posibles participantes. Conocidas éstas se fijaron fechas. Los cuatro paneles se desarrollaron entre las semanas finales de junio y primera de julio 2004, anunciando una duración aproximada de dos horas.

El panel fue abierto con la intención de recoger todas las aportaciones que pudiesen enriquecer los temas de interés de la investigación, no obstante, al comenzar las sesiones se informó a los participantes de los objetivos y las cuestiones fundamentales a debatir. Estos se centraron en identificar y debatir las percepciones que tienen los participantes, como profesoras y profesores con distintas experiencias, acerca de las dificultades, necesidades y acciones posibles para integrar en su práctica docente el ECTS y las TIC.

Los temas nucleares sobre los que se pronunciaron y que nos sirven como guión para estructurar las aportaciones de los participantes son:

- Conocimientos, motivaciones y actitudes de los profesores ante el proceso de Convergencia Europeo.

- Formación y utilización de TIC en la enseñanza.
- Funciones de las TIC en el marco del ECTS.
- Demandas de formación, organización y recursos.

El número total de participantes fue de 24 profesores distribuidos del siguiente modo:

Universidad de Girona	8
Universidad Autónoma de Madrid	5
Universidad Complutense de Madrid	7
Universidad de Cádiz	4

La experiencia en Convergencia Europea y TIC es muy desigual y, según lo expresado por los participantes, no podemos establecer relación entre ésta y el área de pertenencia, como se aprecia en la tabla I.

Conocimiento, motivaciones y actitudes del profesorado ante el Proceso de Convergencia Europeo

La motivación del profesorado puede establecerse en todos los extremos, desde los muy entusiastas a los más desanimados. Los participantes, desde su experiencia actual, señalan los siguientes aspectos como los más complicados para incorporar el crédito europeo en los estudios universitarios:

- Planificar el trabajo en clase y el número de horas de dedicación de los alumnos.
- La ratio de alumnos por clase.
- El cambio que supone en la cultura docente.
- El aumento de horas de dedicación a la docencia, sin un reconocimiento, sin que ésta se equipare en valoración a la investigación.
- Las TIC como apoyo, no como condición necesaria.

En el desarrollo de los paneles matizaron estos temas, como podemos comprobar en el siguiente resumen: Consideran que puede resultar desmotivador el tipo de exigencia, si ésta se presenta como inabarcable. En lo concerniente a la dedicación de los alumnos, se hace alusión al número excesivo de horas que supondría la aplicación de las directrices propuestas, de manera que se considera que no habría forma de que el alumnado pudiera asumirlas contemplando el tiempo disponible en el curso. Este inconveniente debe entenderse desde las dificultades existentes para realizar con buen ajuste el cálculo de las horas de trabajo del alumnado, ya que hasta ahora, siempre se parte de las horas de docencia.

En lo concerniente al cambio cultural que supone la incorporación del ECTS se pone de manifiesto la necesidad de colaboración dentro de cada departamento y también entre los distintos departamentos que imparten clases en cada titulación. Así, lo que se necesitaría superar es la situación de «reino de taifas» o insularismo que es cada asignatura, amparada por el «corporativismo docente».

La causa de esta cultura del «crédito con dueño» la sitúan en que desde la institución se exige se identifique al profesor/a que va a impartir una asignatura concreta. Esta forma de proceder no facilita la tarea de diseñar una asignatura de manera colaborativa y hace que esto se realice en función de otros factores, de índole relacional. Por otra parte, se pone

TABLA I
Áreas representadas y experiencia en TIC

FACULTAD/ÁREA DE CONOCIMIENTO	EXPERIENCIA EN ECTS/TIC
Humanidades: Filología, Filosofía y Lingüística	– 3 años de experiencia docente usando TIC, con una asignatura de convergencia; uso continuado de *web*CT; creación de una *web* específica para asignaturas transversales. – Ha planteado propuesta de asignatura piloto. Uso a nivel docente. – Sin experiencia. Usuario.
Farmacia	– Ninguna experiencia en ECTS ni en TIC. Preocupación por la organización de prácticas y teoría.
Informática	– Uso continuado de TIC en su docencia; investigaciones de accesibilidad a Internet; experto en Informática Lenguajes y Sistemas Informáticos clases prácticas en aula. – Sin experiencia ECTS. Su asignatura es programar. No aplica TIC.
Humanidades: Filología, Filosofía y Lingüística	– 3 años de experiencia docente usando TIC, con una asignatura de convergencia; uso continuado de *web*CT; creación de una *web* específica para asignaturas transversales. – Ha planteado propuesta de asignatura piloto. Uso a nivel docente. – Sin experiencia. Usuario.
Farmacia	– Ninguna experiencia en ECTS ni en TIC. Preocupación por la organización de prácticas y teoría.
Informática	– Uso continuado de TIC en su docencia; investigaciones de accesibilidad a Internet; experto en Informática Lenguajes y Sistemas Informáticos clases prácticas en aula. – Sin experiencia ECTS. Su asignatura es programar. No aplica TIC.
Educación	– Un curso de NTIC como alumna. Tres años vinculada a un proyecto de innovación en docencia universitaria. Experta en aprendizaje colaborativo. – Escasa experiencia en uso de *web* del Departamento, poca información sobre ECTS. Participante en proyectos de investigación-innovación. – Varios años de experiencia docente usando TIC; profesor de NTIC; experiencia en *web*CT y otras *web*; asignatura específica a través de *web*CT. – Conocimiento ECTS. Experiencia en aula. – Información general ECTS. Uso TIC limitado.

(Continúa)

(continuación)

FACULTAD/ÁREA DE CONOCIMIENTO	EXPERIENCIA EN ECTS/TIC
Matemáticas	– Experiencia de programas de Geometría en la enseñanza. Programas gráficos para el autoaprendizaje. Página *web* y correo.
Psicología	– Experiencia desarrollo asignatura ECTS. Poca en TIC. – Ha planteado propuesta. Uso a nivel docente.
Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas	– Sin experiencia. Tiene interés. – Ha desarrollado algún proyecto. Uso docente. – Ha leído documentación. Uso docente. – Ha leído documentación. Uso docente. – Siete años de experiencia docente con Plataforma (Teleserve, *e-mail*). Información y experiencia en ECTS y asignatura de convergencia. – Sin experiencia. Buena disposición.
Ciencias Experimentales	– Desarrollo de Proyecto. Utiliza a nivel docente. – Ha planteado propuesta. Uso docente.
Ingeniería y Arquitectura	– Desarrollo de proyecto. Uso docente.
Química	– Experiencia en Red de Química. Implantación proyecto innovación docente desarrollo página *web*.

de manifiesto que actualmente no se establece la coordinación con el resto de compañeros del área o que van a impartir asignaturas similares, porque este trabajo no es reconocido ni tenido en cuenta. Una de las mayores dificultades que identifican para poder llegar a incorporar esta nueva cultura de una manera profunda y efectiva la focalizan en el valor predominante de la investigación sobre la docencia y el escaso mérito concedido a ésta.

Se ha insistido, de forma bastante reiterada, en la falta de reconocimiento de la labor docente desde el nivel institucional. Como ya se ha referido anteriormente, se coincide en la opinión de que la docencia, los esfuerzos realizados para mejorar e innovar no están equiparados al mismo nivel que la actividad investigadora. Como consecuencia, sólo algunos profesores interesados en la mejora realizan el esfuerzo, sin que éste transcienda y sin que se tenga en consideración en los ámbitos correspondientes.

No sólo se considera un esfuerzo importante el adaptar las asignaturas a las nuevas directrices pedagógicas, sino que la resistencia también se detecta en parte del alumnado, éstos siguen prefiriendo metodologías basadas en el estudio individual y la evaluación por partes del contenido o por exámenes finales.

Otro aspecto referido como dificultad añadida es el número de alumnos por aula, que impide el poner en práctica metodologías menos directivas y más centradas en el alumno. Como señalan algunos profesores, si de lo que se trata es de

que un profesor imparta clases de forma magistral, no resulta determinante si tiene a 50 alumnos en clase o si tiene a 400. Sin embargo, para poder hacer seguimiento personalizado el número ideal de alumnos por clase lo sitúan entre 30 y 35.

> Yo creo que el número para hacer este tipo de docencia debe estar entre 30 y 35 alumnos, por la cantidad de cosas que genera y otra cosa, yo les he dicho que no soy un centro de impresión. Eso lo hice el primer año porque fui un pardillo(...). Solamente si justifican cualquier circunstancia extraordinaria pues que me lo manden por *e-mail,* pero todos los trabajos tienen que ser en papel. Luego otra cosa son el tema de grupos que trabajan por correo y tal, que eso es otro tema porque los vas archivando y ya está. (Profesor nº 5, panel UCM).

Podemos concretar que las ideas que preocupan más, respecto a lo que significa el incorporar el crédito europeo en la vida universitaria, hacen referencia en términos generales a lo que supone el cambio organizativo y metodológico. Sus percepciones respecto a la evolución que sería necesaria quedan resumidas en la Tabla II.

FORMACIÓN EN TIC Y SU UTILIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA

En general, los participantes establecen una diferencia entre el alumnado y el profesorado en cuanto a la formación en TIC y al uso de éstas en el ámbito universitario. Se pone de manifiesto criterios coincidentes en varios aspectos, aunque con matizaciones.

En lo concerniente al profesorado, se identifican tres elementos: el nivel de dominio que de ellas se tiene, el coste que supone la adquisición de estos conocimientos y el uso que de estos medios se realiza.

Existe bastante variedad en cuanto al uso. Desde lo que puede ocurrir en facul-

TABLA II

Conocimiento, Motivaciones y Actitudes de los profesores ante el EEES

PRESENTE	FUTURO
Situación de aislamiento docente	Colaboración docente
Insularismo de cada asignatura y contenidos	Valor integral-relacional de cada asignatura en el plan
Enseñanza centrada en los contenidos y el profesor	Enseñanza centrada en el alumno
Examen resultados	Evaluación continua para tomar decisión y orientar el proceso
Número excesivo de alumnos. Aulas masificadas	Trabajo personalizado
Más valor investigación que docencia	Equilibrio valor investigación y docencia
Cálculo créditos por hora docente	Cálculo horas por trabajo total alumno
Poca información sobre ECTS	Formación como parte de la dedicación docente
Escasa formación sobre TIC como apoyo docente	Apoyo de TIC al nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje

Tabla elaborada a partir de los resultados de los cuatro paneles.

tades donde hay una tradición y una necesidad sentida del uso de la lección magistral, como en Derecho, hasta los casos de asignaturas que están siendo impartidas en plataformas y de forma no presencial, como en Educación. También describieron algunas iniciativas aún minoritarias, en las que se sirven de las TIC para coordinarse entre profesores, evitar solapamientos de contenidos y establecer más interdisciplinariedad, aportando calidad a la enseñanza.

Resulta coincidente la opinión acerca de la necesidad generalizada de la tecnología y al uso real que se realiza de ella: aunque no sea al nivel de páginas *web* de profesores o plataformas, la mayoría del profesorado utiliza el correo electrónico para realizar tareas de coordinación, asesoramiento o tutoría.

En términos generales, se considera que no debe identificarse la armonización en el EEES con una verdadera necesidad de adquirir estos conocimientos, porque con otros recursos más tradicionales se puede seguir ofreciendo conocimiento y posibilidades de aprendizaje, especialmente en aquellas facultades con tradición en la transmisión de contenidos de forma oral, donde se sostiene que sólo si se obliga o por gusto personal se incorporarán las TIC como herramientas didácticas.

> Con las Nuevas Tecnologías yo soy reticente, pero no por las Nuevas Tecnologías, porque yo creo que nos pueden ayudar muchísimo, pero yo creo que el hábito no hace al monje, quiero decir, dependen del uso que se haga. Mientras no cambie la ratio profesor alumno, yo lo veo más una desventaja, que una ventaja, en cuanto a utilizarlos en su totalidad, ahora, en cuanto a tener un lugar en el que podamos ir rápidos a los alumnos (....), pero lo que yo creo es que si no tenemos una infraestructura, no puede haber una buena relación. Mi postura es escéptica, pero a la vez animada. (Profesora nº 6, panel UCM).

Como ya se ha referido, el correo electrónico es la herramienta de uso más generalizado y, el nivel de dominio de otros usos de las tecnologías es muy variado. Hay profesores que tienen sus páginas *web* personales o que utilizan plataformas para el desarrollo de sus asignaturas, pero para alcanzar el dominio de las herramientas requieren formación, incluso para los más avanzados, ya que han aprendido de una manera casi autodidacta y resulta necesaria una formación más específica.

Se sugiere formación técnico-didáctica para utilizar las herramientas con cierto dominio, a nivel de usuario y, con criterio didáctico. Esto supondría un cambio cualitativo en cuanto a la diferencia que establecen entre la formación autodidacta y la impartida por especialistas en el aprendizaje planificado y estructurado desde el ámbito informático-tecnológico y didáctico.

En lo concerniente al conocimiento y uso de TIC por parte de los alumnos, son dos las cuestiones que resultan al analizar las aportaciones del profesorado que participó en los paneles. La primera de ellas hace referencia a los riesgos que se corre al usar Internet con el alumnado o permitirles su uso. Se toma como aceptada la idea de que el alumno da como válida la primera respuesta o hallazgo que encuentra en Internet. Que si no encuentra algo en Internet es que no existe y que no utilizan otras fuentes más tradicionales y que aportan información fundamental. Estas limitaciones están concatenadas y como consecuencia, se produce en su formación un empobrecimiento.

> (...) Yo creo que si van dirigidos, y tú les dices: pues mira aquí tienes reco-

gido lo que... aquí puedes entrar a buscar tal cosa o, incluso, aquí encuentras lecturas relativas a experiencias reales, para ellos eso sí es útil, pero tienes que estar tú con ellos, y eso en las aulas no podemos evidentemente porque no tenemos conexiones a Internet. Y ya digo que no tengo yo muy claro que los estudiantes sean muy receptivos al uso de las nuevas tecnologías. Se podría contar con los dedos de la mano el número de correos electrónicos que yo he recibido este año. (Profesor nº 4, panel UAM).

Respecto a la segunda cuestión, ésta se refiere a la de la formación que tienen los alumnos en TIC, en general, traen un nivel suficiente para ser iniciados en las tareas universitarias que les corresponden y, en algunos casos, se considera que su experiencia está por encima de la del profesorado. A estas circunstancias debe añadirse la limitación actual de la falta de infraestructuras y equipos, ya que en las facultades no se dispone de las dotaciones adecuadas.

FUNCIONES DE LAS TIC EN EL MARCO DEL ECTS

En lo referente a este punto, han sido dos los aspectos que han resaltado los participantes en los paneles. El primero de ellos gira en torno a la necesidad de las TIC para poder desarrollar adecuadamente la filosofía del ECTS. El segundo se ha centrado en qué tareas concretas podrían apoyar las TIC.

El profesorado opina mayoritariamente que las TIC no son imprescindibles para la Convergencia Europea, se les concede una importancia relativa. Lo que se desea no es dar menos clases presenciales, sino ofrecer una enseñanza más centrada en el alumno y en favorecer su autonomía. Son una posibilidad más, pero no la única. Se considera que no tienen ni deben sustituir a los cursos presenciales, sino que su utilidad está en ser un apoyo de la enseñanza presencial, de las actividades y desarrollo de las clases. Se les concede un peso importante como herramienta útil para tareas complementarias como evaluar, interactuar y planificar en este nuevo marco.

> Entiendo el sentido de vuestra investigación, pero parece como que hubiera una simbiosis total (...) créditos ECTS es sinónimo de Nuevas Tecnologías. Yo tengo la idea de que no es así, no necesariamente es así. Podrá hacerse mucho trabajo en el espíritu de lo que hay detrás de los créditos pero no necesariamente con la ayuda de las tecnologías... si están las nuevas tecnologías hay que decir que mejor que mejor, pero desde mi punto de vista no son elementos *sine qua non*. (Profesor nº 5, panel UAM).

Esta opinión generalizada es seguida por un segundo aspecto que plantea para qué las TIC, es decir, su utilidad respecto a las tareas de enseñanza-aprendizaje. Mayoritariamente se han identificado aquellas tareas donde es necesario interactuar con el alumnado. Sirva de ejemplo el evaluar los conocimientos de una determinada materia y para la evaluación continua, porque permiten tener un sistema de gestión. Aunque para este aspecto también se ponen de manifiesto dudas relativas a si, de una manera no presencial, se puede tener seguridad de que los trabajos enviados, la resolución de problemas, las actividades desarrolladas y los exámenes han sido realizados por el alumno/a matriculado, o si por el contrario, es preciso establecer otras garantías que requieren actividades presenciales.

El hecho de necesitar comunicarse con compañeros, con el alumnado, etc. es lo que potencia el uso de estas herramientas. La posibilidad de interactuar de manera ágil sitúa a las TIC en el centro de atención y las hace idóneas para apoyar el desarrollo de metodologías didácticas no unidireccionales.

Podemos concluir que, de forma generalizada, se considera que las TIC tienen un relevante papel en el proceso de convergencia europea y que aún será mayor el protagonismo que tomarán al incorporar los cambios metodológicos y el sistema de crédito europeo. A pesar de contemplar posibles inconvenientes derivados de utilizar una máquina en el proceso formativo de los universitarios, se otorga valor a su papel de complementariedad con la presencialidad y la facilitación de la comunicación, pero siempre con carácter de apoyo a otros hitos metodológicos y organizativos.

Demandas de formación, organización y recursos

Las necesidades de formación que han puesto de manifiesto los participantes hacen referencia a cuestiones didácticas y a cuestiones tecnológicas. Para las cuestiones didácticas se propone la creación de grupos de trabajo. La misión de dichos grupos sería compartir las reflexiones, dudas, interrogantes del nuevo enfoque con la finalidad de encontrar soluciones. Los resultados pueden ser muy positivos si se abordan las cuestiones de manera grupal y colaborativa. La coordinación a través de los grupos no sólo es necesaria en los departamentos para mejorar el servicio que se ofrece (como evitar lagunas o solapamientos de contenidos), sino que también es importante para crear programas y estructuras de generación de conocimientos dirigidos a la optimización del aprendizaje o para la mejora de la organización y secuenciación de actividades, así como de otros aspectos a considerar relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Son vaticinados ciertos inconvenientes para la formación de grupos de trabajo. Sobre todo en aspectos como la forma de abordar el conocimiento y en la especialización del profesorado. En general, se plantean como posibles actitudes el sentirse escasamente preparados para abordar nuevos ámbitos de formación, que son percibidos como alejados de sus esferas de conocimiento e influencia, así como un sentimiento de necesitar defender su territorio, su ubicación actual.

Las necesidades de formación tecnológico-didácticas son consideradas como asumibles, siempre que se tengan en cuenta algunos temas que dificultan el aprendizaje. La falta de tiempo es el primero de ellos, o lo que es lo mismo, el empleo del tiempo personal para actividades de formación. Esta cuestión hace que las iniciativas de formación ofertadas desde las instituciones no tengan el efecto deseado y se propone que se computen en los tiempos de dedicación del profesorado.

> (...) Pedimos a la universidad, pedimos a los que estáis en ello, es: ¿cuáles son las formas posibles de darles contenido a ese espacio que se llama estudio individual?, se puede llamar autoaprendizaje, le podemos llamar aprendizaje, no sé cómo se llama ahora no importa, formas de darle contenido. (Profesor nº 3, panel Universidad Girona).

Se insiste en la necesidad de contar con un compañero que forme parte del departamento, bien un profesor aventajado o un técnico que sirva de guía y apoyo.

Este sentir hace referencia a la conveniencia de la accesibilidad al apoyo o conocimiento tecnológico cuando se haya producido la ocasión idónea para emplearlo. Cuando se realiza un curso, buena parte de la información ofrecida no se rentabiliza debido a que no es posible su relación con las necesidades coyunturales que cada profesor/a tiene, todo lo que se ofrezca al margen de esto, no se percibe como significativo y se abandona.

> (....) Estos problemas técnicos, deberían estar solucionados, y ofrecer al profesor claramente un entorno utilizable y estos «va y vienes» lógicamente no favorecen. Como profesores, pensamos que esto es un poco faena que no es nuestra, esta faena técnica, por lo menos quizás en las titulaciones de Ciencias Sociales, por lo menos, necesitamos que nos faciliten las cosas y hasta ahora no se ha facilitado en ese sentido y ha habido muchos problemas técnicos que deberían estar solucionados en el momento de plantearnos esto. (Participante nº 1, Universidad Girona).

La sensación más generalizada es que el uso de las TIC es algo ineludible También se indica que para ser un buen profesor *on-line* se debe haber pasado por la experiencia como alumno *on-line* y que debería poderse cuidar la secuencia aprender-enseñar-evaluar *on-line*.

Existen limitaciones para la implantación generalizada de las TIC. Muchas de las demandas identificadas se refieren a aspectos organizativos y de forma de entender la actividad docente, también se apunta la necesidad de mayor dotación y extensión de dichos medios en las distintas facultades. Hay poca disponibilidad de recursos suficientes y adecuados para los estudiantes y, a veces, para el profesorado.

> (...) Si es una herramienta que no está bien estructurada con los estudiantes y ellos no saben que tienen que consultarla, no lo tenemos todavía resuelto, por un lado en la facultad no podemos resolver el asunto, hay muchos lugares que el acceso a estos ordenadores no está resuelto,[...]no sólo es quererlo utilizar sino que los estudiantes también lo puedan utilizar. (Profesor nº 8, panel Universidad Girona).

La solución aportada para establecer el trabajo en equipo y evitar la duplicidad o las carencias organizativas pasa no sólo por asignar una asignatura a un profesor, sino considerar también el conjunto de actividades que realiza (tutorías, investigación, formación etc), es decir, aplicarle al profesorado un crédito europeo al igual que al alumnado. Se propone, además, la colaboración y la responsabilidad compartida.

En la siguiente tabla presentamos un resumen de las apreciaciones del profesorado respecto a la evolución que sería necesaria en la aplicación de las TIC.

DEMANDAS, SUGERENCIAS E INTERROGANTES QUE DERIVAN DEL ESTUDIO

Una primera impresión ante la información aportada por el profesorado en los paneles y al leer sus transcripciones es que existe una gran heterogeneidad entre el profesorado universitario en relación con las dos grandes cuestiones estudiadas: sus motivaciones, actitudes y conocimientos respecto a las implicaciones organizativas y didácticas del proceso de convergencia europea; y su opinión sobre qué papel deben jugar las TIC y qué dominio de las mismas deben tener los docentes para realizar los cambios previstos en la Universidad española.

Sin embargo, al sistematizar y analizar los resultados de los paneles según las

TABLA III

Conocimiento, Motivaciones y Actitudes de los profesores ante las TIC

PRESENTE	FUTURO
Nivel de conocimiento-usuario	Nivel de dominio-plataformas, *webs*...
Aprendizaje autodidacta	Formación y apoyo técnico-didáctico
Lección magistral. Presencial	Plataformas
Falta coordinación	Interdisciplinariedad
Tutoría presencial	Tutoría correo, *chats*
Enseñanza-aprendizaje aula	Enseñanza-aprendizaje dirigido autónomo
Conocimiento directo del alumno	Riesgo de desconocer al alumno
Falta de recursos e infraestructuras	Disponibilidad de recursos e infraestructuras
Ratios numerosas	Necesidad de reducción de ratios
Aplicación crédito lectivo	Reconocimiento trabajo nuevo sistema
No reconocimiento del tiempo y esfuerzo para la formación y planificación	Valoración y reconocimiento formativo

Tabla elaborada a partir de los resultados de los cuatro paneles.

líneas perfiladas en la primera parte de este artículo, como referente institucional y marco teórico de las transformaciones emprendidas, encontramos que el profesorado, a partir de un reconocimiento de que han tenido escasa información y aún menos formación sobre el proceso de convergencia, hace aportaciones concurrentes y bien encaminadas, desde su conocimiento práctico actual, para superar este desconocimiento inicial, para atender las necesidades que derivan del cambio y, en general, para aprovechar la oportunidad que éste representa de reflexión y mejora a partir de la situación actual.

Hemos observado que las sugerencias y demandas de las profesoras y profesores son más ricas en lo que se refiere a aspectos organizativos que en temas metodológicos, y nos llama la atención la escasa referencia a cuestiones concretas relacionadas estrictamente con la transformación del modelo de relaciones entre estudiantes y docentes, entre aprendizaje y enseñanza. Las aportaciones en esta línea han quedado reducidas a algunas alusiones genéricas al aprendizaje cooperativo.

El profesorado sí parece intuir dificultades en este sentido, pero sus expresiones mostraron más bien preocupación ante lo desconocido, en lugar de experiencias, o propuestas concretas.

En líneas generales, las apreciaciones sobre esta nueva perspectiva desde el *punto de vista didáctico* se deducen a partir de una formulación que las vincula a diferente tipo de reclamaciones. Así, los participantes en los paneles demandan que:

- Los esfuerzos realizados para formarse desde una perspectiva

didáctica nueva sean considerados como prioritarios para el buen desempeño docente y que tales esfuerzos puedan realizarse en grupos de trabajo entendidos como equipos de colaboración.

- Las experiencias realizadas o que puedan realizarse sean reconocidas, que haya espacios para intercambiarlas entre compañeros y que puedan servir como orientación para otros, en lugar de perder su riqueza porque permanecen aisladas e ignoradas.
- Deje de ser realidad la paradoja de que el profesorado sienta y compruebe que al iniciar una experiencia de innovación de su trabajo docente, ésta le va a restar tiempo para dedicarse a otro tipo de tareas de investigación que son las que oficialmente se le reconocen.
- Sacar adelante una evaluación continua, con el estudiante como centro de atención, conlleva redoblar los esfuerzos y la dedicación, a no ser que se implante una reducción importante de la ratio profesor-alumno por grupo.

Podemos concretar que, en definitiva, al profesorado le preocupa el cambio cultural que va a suponer incorporar el ECTS en la vida universitaria, pero este cambio, si exceptuamos algunas experiencias con los escasos grupos piloto que habían desarrollado los asistentes, es todavía una idea vaga, algo confusa, que hace referencia a la dificultad de lograr pasar de una situación de aislamiento docente a una pretendida colaboración docente, de una enseñanza centrada en los contenidos y en el profesor a otra centrada en el aprendizaje del estudiante, de una evaluación centrada en la valoración de resultados finales a una evaluación formativa y para la toma de decisiones continua durante el proceso.

Las demandas en este apartado recurren a la formación, el profesorado siente que no se presta la atención debida a la capacitación del docente como tal, y que, en particular para las áreas que carecen de formación pedagógica, serían necesarios cursos y actividades formativas realizadas por especialistas, para aumentar las competencias y los aprendizajes técnico-didácticos que requiere esta tarea, en particular cuando se pretende cambiar el modelo.

Rescatando estas ideas e interrelacionándolas con el marco teórico con el propósito de ir construyendo una alternativa, entendemos que para que este proceso de cambio produzca una verdadera innovación debe proyectarse en diferentes fases y, en cada una de ellas, detectar y resolver los correspondientes puntos críticos.

El profesorado ha puesto de manifiesto que está tratando de incorporarse a un cambio que le viene de fuera, del que no conoce sus componentes de planificación y ante el cual muchos sienten temores, dudas y están aún poco sensibilizados. Y han demandado que desde la política educativa se facilite información y formación para que cada universidad, cada centro, cada departamento, cada equipo educativo pueda entender el sentido del cambio y tenga recursos para ponerlo en práctica. Como afirma Fullan: «La ausencia de claridad sobreviene cuando se intentan llevar a cabo innovaciones confusas en condiciones que no contribuyen al desarrollo del sentido subjetivo del cambio» (2002, p. 68).

Comprender este sentido y confiar en que se darán las condiciones que lo hagan posible es importante en estos momentos de adaptación. Si el cambio no se comprende no se puede realizar con sentido. Y sin éste es imposible lograr la implicación y el compromiso de todos para que se realicen todas las funciones necesarias,

desde la planificación a la difusión, de la implementación a la aplicación.

El profesorado en estos momentos está reclamando información y formación, recursos metodológicos y organizativos adecuados para poderse incorporar a proyectos piloto, a cursos y grupos de trabajo nuevos y para poder adaptar con estos medios sus conocimientos, destrezas y competencias actuales.

Otro de los aspectos explorados es el relativo a *la organización*. Los profesores participantes en los paneles manifiestan una gran preocupación respecto cómo viabilizar una organización de las enseñanzas basada en el tiempo que el alumnado requiere para su aprendizaje. En particular les preocupa cómo van a diseñarse los nuevos planes de estudio y los programas de las asignaturas y cómo revierte esto en su dedicación horaria.

Entendemos que es fundamental organizar el trabajo para que sea posible establecer coordinaciones, en primer lugar con el resto de compañeros del área, ya que impartirán asignaturas similares en un plan de estudios, y también con otros profesores del curso, para evitar el «insularismo» y el corporativismo docente que denunciaban los profesores, para resolver los solapamientos y para aumentar la formación holística e integral de la que hablamos en el apartado inicial de este trabajo.

Desde el punto de vista organizativo y en lo relativo a la ratio profesor-alumno, destacan las grandes diferencias entre las áreas con presencia en los paneles. Los extremos se situaron entre 400 y 30 estudiantes por grupo-clase. Este hecho, unido a la ausencia de información sobre si existen directrices para resolverlo, generó escepticismo entre los participantes, que consideraban lo adecuado un número de entre 30 y 35 estudiantes por grupo para poder realizar un seguimiento personalizado de los aprendizajes.

Llama la atención que, desde la perspectiva del profesorado, se señale como una dificultad importante a salvar la resistencia del alumnado a este tipo de organización de la docencia. Para ellos el alumnado sigue prefiriendo una organización basada en la clase magistral, el estudio individual y la evaluación por partes del contenido o por exámenes finales. Aunque recogemos estas apreciaciones por ser las únicas que hacen referencia a actitudes de los estudiantes, entendemos que un mejor conocimiento de éstas requeriría otro tipo de estudio, más centrado en conocer directamente las opiniones de este sector de la universidad.

Una de las mayores dificultades que identifica el profesorado para poderse incorporar a este proceso de manera profunda y efectiva es esa cultura de planificación y coordinación. Unido a esto, también les preocupan temas más técnicos y concretos, especialmente el cálculo de trabajo real exigible al alumnado y las repercusiones de ambos aspectos en la dedicación del docente y en el reconocimiento de su trabajo.

En este sentido queremos aportar algunas sugerencias. Una posible guía para organizar el trabajo docente en base al crédito europeo es partir de las orientaciones oficiales y distribuir después el trabajo del estudiante según las características de cada materia, distinguiendo entre las actividades presenciales, con apoyo del profesor, y las de trabajo personal del alumno, ya sean individuales o grupales.

Así, si lo establecido en el BOE es 25-30 horas por crédito, 36-40 semanas por curso y 60 créditos ECTS por curso, mediante una traducción de estas cifras a horas de trabajo obtendremos una primera aproximación a nuestra actual «cultura organizativa», es decir, entre 1,5–1,7 créditos por semana, 37,5-50 horas por

semana y 1.500–1.800 horas por curso. Como vemos, todos ellos valores que, aunque sean en general un poco más altos a los que nos venimos refiriendo actualmente (40 horas/semana, 1.600 horas/curso) son también bastante próximos y, sobre todo, nos permiten ir debatiendo y aclarando por dónde debemos continuar.

Una segunda aproximación (algo más compleja y flexible) para ir de-construyendo la problemática de este cambio organizativo desde nuestra propia experiencia, la obtenemos si partimos de una distribución aproximativa de entre un tercio y un cincuenta por ciento del tiempo presencial: clases teóricas y prácticas, seminarios, estudios de caso, proyectos, evaluaciones... y entre dos tercios y el 50 por ciento para el trabajo personal del alumnado, individual y en equipo: búsqueda y selección de materiales, estudio, preparar trabajos... Posteriormente será inevitable que tengamos que hacer ajustes y negociaciones, de este modo nos iremos adaptando a los objetivos prioritarios en cada contexto (pensemos, por ejemplo, en Derecho y Medicina), a las características del curso, de la materia concreta, etc.

Respecto a las TIC el profesorado participante en los paneles pone de manifiesto lo que también constatamos en nuestra experiencia cotidiana: que existe una gran variedad de niveles de dominio, y que estos niveles han sido alcanzados en la mayoría de los casos por un interés personal y con un esfuerzo autodidácta.

En general, además de estas condiciones, destacan que han tenido dificultades para poder asistir a los cursos, porque se ofertan pocas plazas, y señalan que son necesarios más cursos de iniciación al uso didáctico de la informática, pero siempre haciendo ejercicios de aplicación a la realidad del docente.

Entre las propuestas para solucionar esta situación respecto a las TIC reiteran la conveniencia de crear la figura del «técnico en informática» en cada departamento o grupo de departamentos, con la función de servir de apoyo experto al resto de compañeros. También apuntan la posibilidad de que, para equipos docentes reducidos, el compañero «más adelantado» realice esta tarea, siempre que se le reconozca en su horario y en su currículum.

En definitiva, frente al autodidactismo se propone una formación impartida por especialistas, que entiendan el uso de las herramientas tecnológicas como un uso didáctico, que integren el aprendizaje técnico-informático a través de su aplicación en el aprendizaje técnico-docente.

Una consideración importante es la referente al papel que el profesorado piensa que deben cumplir las TIC para la convergencia en el EEES y la implantación del ECTS. Mayoritariamente sostienen que deben ser consideradas como recursos pero no como condición necesaria. Es decir, conceden valor a las TIC como complemento a la presencialidad y como apoyo a la comunicación entre colegas, con estudiantes y entre éstos, pero siempre con carácter de apoyo a otros hitos de planificación, de enfoque docente, de metodología y de organización. Éstos, como hemos presentado en páginas anteriores, pensamos que tienen un papel protagonista, si bien podrá ser mejor desempeñado si se cuenta con buenos y suficientes recursos tecnológicos tanto para el profesorado, como para el alumnado.

Agradecemos desde este espacio la colaboración insustituible que realizó el profesorado participante en los cuatro paneles, esperamos haber sabido hacer un buen uso de sus aportaciones a este estudio y, finalmente, deseamos contribuir con nuestro trabajo a que este proceso de cambio en el que estamos ya

inmersos sea, para todos, una oportunidad fructífera de mejorar en este oficio de enseñar y de aprender.

BIBLIOGRAFÍA

ALBA PASTOR, C. (dir.): «Estudio sobre la viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del Crédito Europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación», en *Proyecto EA2004-0042*. Memoria de investigación. 2004. http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=2155

CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES: *Declaración sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Septiembre, 2003.

DECLARACIÓN DE BERLÍN. 2003. http://wwwn.mec.es/uni/html/informes/EEES_2003/Comunicado_Berlin.pdf

DECLARACIÓN DE BOLONIA. 1999. http::/www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Bolonia.pdf

DECLARACIÓN DE LA SORBONA. 1998. http::/www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Sorbona.pdf

FERNÁNDEZ MARCH, A.: «Nuevas Metodologías docentes», en *Materiales para Talleres de Formación del Profesorado de la UPM para el EEES*. Madrid, ANECA-UPM, Febrero, 2005.

FREIRE, P.: *Pedagogía de la Autonomía*. Madrid, Siglo XXI, 1998.

FULLAN, M.: *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Akal, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE: *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento Marco. Febrero, 2003.

BOE: Real Decreto 1125/2003. BOE: 18-09-03, nº 224.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: Real Decreto 55/2005. BOE: 25-01-05, nº 21.

PROYECTO TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE: www.relint.deusto.es/TuningProject/, 2002.

VALCÁRCEL, M.: «La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior», en *Proyecto EA2003-0040*, 2003.

— «Implicaciones docentes de la convergencia europea en educación superior», en *Materiales para Talleres de Formación del Profesorado de la UPM para el EEES*. Madrid, ANECA-UPM, Febrero, 2005.

YÁNIZ, C.: «Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas», en *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4, 1 (2004), pp. 3-14.

LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS ANTE EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEO: ANÁLISIS DE LAS MEDIDAS INTITUCIONALES Y ACCIONES DE APLICACIÓN Y COORDINACIÓN

PILAR SÁNCHEZ HÍPOLA*
AINARA ZUBILLAGA DEL RÍO*

RESUMEN. La democratización de la universidad, la autonomía universitaria, la movilidad del profesorado y estudiantes, entre otros factores, han afectado a la Educación Superior en los últimos años. Dos de ellos han sido fundamentales para fomentar y acelerar el cambio de la cultura universitaria: la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la actividad docente e investigadora y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Las universidades españolas han desarrollado diferentes propuestas encaminadas a fomentar y fortalecer la incorporación del sistema universitario español en el EEES. Este artículo realiza un análisis transversal de los informes proporcionados por 16 universidades españolas sobre las medidas institucionales y las acciones de aplicación y coordinación ante el Proceso de Convergencia Europea.

ABSTRACT. University democratisation, university autonomy, and the mobility of teachers and students, among other factors, have affected Higher Education in recent years. Two of these factors have been of the utmost importance, as they fostered and speeded up the change experienced by university culture: the integration of the Information and Communication Technologies (ICTs) in teaching and research, and the establishment of the European Higher Education Area (EHAEA). Spanish universities have developed several plans to promote and strengthen the incorporation of the Spanish university system into the EHEA. This article offers a cross analysis of the reports provided by 16 Spanish universities on institutional measures and the implementation and co-ordination actions related to the European Convergence Process.

LA NECESIDAD DE UN CAMBIO CULTURAL

La Universidad moderna se caracteriza por su naturaleza contradictoria: tradición *versus* innovación, anquilosamiento *versus* renovación, estatismo *versus* dinamismo. Estos binomios hacen de la educación superior actual un ámbito en proceso evolutivo constante. Los cambios

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 169-187.
Fecha de entrada: 11-04-2005 Fecha de aceptación: 10-05-2005

socioculturales subyacentes a la «Sociedad del Conocimiento», unidos a las demandas implícitas que genera, han agilizado dicho proceso evolutivo. «El resultado es una evolución cada vez más acelerada de la institución para adaptarse al cambiante entorno social, que supone un replanteamiento de su propia razón de ser, de sus objetivos y servicios, de los sistemas de organización, de los métodos e instrumentos de trabajo, de los planes de estudios, de la investigación que se realiza, de las competencias que debe tener su personal...» (Marqués, 2000).

La educación superior, tradicionalmente un nivel educativo restringido a minorías, fundamentada en modelos de enseñanza centrados en el docente, basada en una concepción del conocimiento como algo cerrado, definitivo y estático, y bajo la predominancia de un modelo trasmisor de información, se ha visto desbordada por múltiples factores que demandaban y han apresurado un cambio cultural: movimientos de democratización de la enseñanza superior, que han generado un aumento espectacular del número de estudiantes; procesos de descentralización política, orientados hacia una cada vez mayor autonomía universitaria; transformaciones en el papel docente; mayor movilidad de profesores y alumnos; intercambios y colaboración con otras universidades extranjeras; mayor presión del entorno laboral y el mundo de la empresa; demandas de formación continua, introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tanto en el plano educativo e investigador como administrativo y de gestión, etc.

PRINCIPALES FACTORES DE CAMBIO DE LA CULTURA UNIVERSITARIA

De entre todos estos elementos anteriormente citados con incidencia en el cambio de la cultura universitaria, existen dos de especial repercusión. El primero de ellos lleva ya varios años revolucionando todos los ámbitos sociales. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han ido introduciéndose de forma progresiva en la sociedad, generando un nuevo mundo de posibilidades, que no sólo ha introducido nuevas formas de comunicación, relación, educación, trabajo y ocio, sino que han conseguido, en muchas ocasiones, transformarlas completamente.

En un principio, las innovaciones asociadas a la introducción de las TIC en la enseñanza superior no suponían una modificación sustantiva del modelo pedagógico universitario (Area, 2000). No se produjeron cambios importantes en el modelo educativo, el papel y funciones docentes, el papel del alumno, el proceso de enseñanza y aprendizaje, las metodologías didácticas o los métodos de evaluación. Cambiaron los medios de enseñanza, la tecnología, pero no el planteamiento pedagógico subyacente a dichos medios técnicos. Sin embargo, la llegada de las tecnologías digitales sí ha conseguido generar un cambio de paradigma, no tanto en un plano práctico, pero al menos, sí en un nivel teórico. La entrada de Internet en el ámbito educativo, ha abierto la puerta a un nuevo paradigma caracterizado por un cambio en el discurso pedagógico, centrado ahora en el alumno, que se convierte en protagonista absoluto del proceso educativo. Las redes telemáticas ofrecen una cantidad ingente de información que precisa de un proceso permanente de análisis, reelaboración y actualización de la misma para convertirse en conocimiento. Esta realidad modifica el concepto de enseñanza y aprendizaje, que ya no puede ser percibido como un proceso de transmisión, sino de construcción propia del conocimiento.

Por otro lado, las nuevas formas de comunicación que ofrecen las TIC permiten el intercambio y trabajo colaborativo de profesores y alumnos, más allá de las barreras espacio-temporales. Esto potencia el intercambio entre universidades, tanto en actividades docentes como investigadoras, fomentando la movilidad de toda la comunidad universitaria.

El segundo de los elementos influyentes en el cambio de la cultura universitaria es la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Desde 1998, la Declaración de La Sorbona inicia el reto de promover «un área abierta a la educación superior» que «permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje» que, respetando la diversidad de los diferentes estados miembros, favorezca la movilidad y la cooperación entre las instituciones universitarias europeas. Desde 1998 hasta nuestros días, se han sucedido diferentes Declaraciones y Comunicados (Declaración de Bolonia en 1999, Comunicado de Praga en 2001, Comunicado de Génova en 2001, Convención de Goteborg en 2001, Convención de Graz en 2003 y Comunicado de Berlín en el 2003), conducentes a un proceso de reforma profunda, no sólo de la estructura y organización de las enseñanzas universitarias, sino también de las metodologías didácticas y los modelos de enseñanza y aprendizaje; en definitiva, de la práctica docente e investigadora.

Ambas realidades, no pasan inadvertidas a la legislación nacional. La *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (LOU) declara en su Exposición de Motivos la necesidad de reformar la Universidad para que las instituciones de educación superior puedan «abordar, en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión de conocimiento», dado que «la sociedad española necesita que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles de cara a su integración en el espacio europeo de educación superior». Con esta finalidad, el Título XIII de la LOU recoge un apartado específico para articular diversas medidas orientadas a «promover la integración de las Universidades en el espacio europeo de educación superior», entre las que destacan la puesta de marcha de medidas dirigidas a la integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior (Art.87), la adopción del Suplemento Europeo al Título (Art. 88.1 y 3), el establecimiento de modalidades cíclicas en las enseñanzas (Art. 88.2), la adopción del sistema europeo de créditos (Art. 88.3), y el fomento de la movilidad de estudiantes (Art. 88.4).

LA UNIVERSIDAD FRENTE A LOS NUEVOS RETOS EUROPEOS: PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

La conjunción de factores tecnológicos y dimensión europea de las universidades, así como la repercusión desde el nivel legislativo de ambos fenómenos, da lugar a la necesidad de una profunda transformación en el concepto, estructura y funcionamiento de las universidades. Pero no existe transformación alguna sin la participación de las propias universidades, que deben jugar un papel activo en este nuevo reto europeo. El *Comunicado del Praga* (2001) ya recoge que «es necesaria la participación de las universidades y otras instituciones de educación superior y de estudiantes como socios competentes, activos y constructivos a la hora de establecer y perfilar un Espacio Europeo de Enseñanza Superior». La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior

necesita de acciones concretas y específicas orientadas a promover y consolidar el proceso de reforma de las enseñanzas universitarias. Con esta finalidad, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en febrero de 2003, recogió en un Documento-marco, cuatro propuestas concretas de actuación conducentes a desarrollar los diferentes conceptos, principios y objetivos recogidos en las declaraciones y documentos oficiales europeos:

- *La implantación del sistema de créditos europeos:* el actual sistema universitario español se encuentra estructurado en créditos que se definen en función de las horas de docencia impartidas (teóricas y/o prácticas). El crédito europeo o ECTS (European Credit Transfer System) agrupa toda la actividad académica del alumno, y se mide en volumen de trabajo del estudiante (horas de clase, trabajos realizados dentro y fuera del aula, actividades académicas dirigidas, tiempo de estudio, etc.). El sistema de créditos europeos obliga, no sólo a la universidad a reconfigurar las materias que conforman el plan de estudios para estructurarse según esta nueva unidad de medida académica, sino también a replantear el papel y funciones docentes. Las medidas específicas propuestas por las distintas universidades para implantar el ECTS se articulan en torno a dos líneas fundamentales de acción: por un lado, los programas y experiencias piloto de aplicación del ECTS (adaptación de materias al crédito europeo, estudios sobre la equivalencia de créditos ECTS de los actuales planes de estudio, proyectos de implantación de metodología didáctica asociada al concepto de Crédito Europeo, etc.). Y por otro, todas las acciones formativas dirigidas al profesorado y orientadas a promover la introducción de nuevas metodologías y estrategias docentes asociadas al ECTS (metodologías didácticas innovadoras, integración de las TIC en la actividad docente e investigadora, uso de plataformas virtuales para la docencia, nuevos métodos de evaluación, funciones de las tutorías, etc.).
- *La adaptación de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios:* la *Declaración de Bolonia* establece un sistema estructurado en dos ciclos. Un primer nivel de Grado, con objetivos formativos generales, de clara orientación profesional; y un segundo nivel de postgrado (Master y Doctor), con un mayor grado de especialización. Las acciones puestas en práctica desde las universidades dentro de esta categoría englobarían los planes piloto de titulaciones adaptadas o la participación en proyectos para el diseño de titulaciones.
- *El Suplemento Europeo al Título (SET):* el Suplemento Europeo al Título es un documento anexo al título académico, en el que se recogen los estudios realizados, competencias profesionales, capacidades, conocimientos, formación complementaria, idiomas, etc., del alumno. Su objetivo principal es fomentar el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones, favoreciendo así la movilidad no sólo en el ámbito universitario, sino también en el laboral.
- *Acreditación académica y calidad*: la primera mención al Espacio Europeo de Educación Superior que se hace en la *Declaración de La Sorbona* (1998)

ya manifiesta la necesidad de fomentar una Europa del conocimiento «de acuerdo con las tendencias que predominan en los países más avanzados socialmente, en los que la extensión y calidad de la Educación Superior son factores decisivos en el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos». La calidad constituye un elemento fundamental en la construcción de un espacio común de educación superior. Supone la base y fundamento para el reconocimiento y comparabilidad de estudios y titulaciones y, por ello, es considerado un aspecto de vital importancia en todos los textos y declaraciones. El reto del Espacio Europeo de Educación Superior tiene entre sus objetivos, el hacer de los sistemas universitarios europeos un referente en el ámbito educativo mundial. Para ello, las universidades han de desarrollar sistemas de garantía de la calidad y mecanismos de certificación y acreditación. En este proceso juega un papel el Estado a través de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) encargada, junto con las instituciones de evaluación pertenecientes a cada Comunidad Autónoma, de articular políticas y medidas de evaluación, certificación y acreditación. Por otra parte, hay que destacar en el camino hacia la Convergencia Europea, la importante iniciativa y participación de las propias universidades, tanto en las políticas a nivel nacional como en la colaboración y trabajo conjunto en la definición de estándares y criterios mínimos compartidos con las agencias de otros países europeos, de cara a la comparabilidad y reconocimiento de Titulaciones de Grado y Postgrado. Por ello también es fundamental el trabajo desarrollado desde Decanatos, Departamentos y grupos de investigación por centros o por facultades, participando en Proyectos de Innovación Docente, en Programas Piloto o en Planes Estratégicos, no sólo para el diseño y acreditación académica, sino además para el fomento de la movilidad del profesorado a universidades europeas, así como para el fomento de intercambio de alumnos, acciones fundamentales para garantizar la calidad del sistema universitario europeo.

ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LAS MEDIDAS Y ACCIONES DESARROLLADAS POR LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Para el análisis de las medidas institucionales y de las acciones de aplicación y coordinación realizadas por 16 universidades españolas[1] que han participado en

(1) Universidad del País Vasco (UPV), Universidad Rovira y Virgili (URV), Universidad de Santiago de Compostela (USC), Universidad de La Laguna (ULL), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), Universidad de Salamanca (USAL), Universidad de Sevilla (US), Universidad de Valladolid (UVA), Universidad de Almería (UAL), Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universidad de Barcelona (UB), Universidad de Cádiz (UCA), Universidad de Castilla La Mancha (UCLM), Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Extremadura (UEX), Universidad de Girona (UDG) y Universidad de Huelva (UHU).

una investigación[2], respecto a la incorporación progresiva de las propuestas y acciones presentadas en los documentos oficiales europeos sobre en el Proceso de Convergencia Europea (EEES, ECTS, SET), se ha ordenado y sistematizado la información presentada en los respectivos informes-documentos aportados por cada universidad de acuerdo a las siguientes categorías-indicadores, que comprenden distintos aspectos que facilitan el estudio y análisis transversal de las diferentes medidas y actuaciones de las universidades participantes:

- *Medidas institucionales:* esta categoría hace referencia al marco de actuación de cada universidad, es decir, qué oficinas o unidades se han creado para activar el proceso de convergencia, de quién dependen, a quién están vinculadas, cuál es la estructura organizativa, quiénes son las personas responsables o qué nuevas figuras se han creado vinculadas al EEES; también se contempla como medidas institucionales la creación de normativas generadas por la universidad o por la comunidad para el Programa Piloto, la dotación de becarios, entre otros. Del mismo modo, como medidas institucionales se incluye la creación de secciones específicas sobre los documentos del proceso de CE en la página *web* de la universidad, así como las publicaciones de libros, guías...
- *Acciones de difusión e información*: la organización y desarrollo de jornadas, seminarios y talleres con carácter informativo y con el objetivo de sensibilizar y concienciar a los miembros de la comunidad universitaria –profesorado, estudiantes, PAS–, bien organizadas por la propia universidad o bien por determinados centros o facultades, constituyen sin duda alguna medidas institucionales que se contemplan en esta categoría como acciones de difusión e información.
- *Acciones de aplicación, seguimiento y coordinación institucional*: en esta categoría se incluyen diversas acciones que se han agrupado a su vez en dos grandes apartados:
  - *Participación en proyectos*: participación tanto en las distintas convocatorias de la ANECA como en los diferentes proyectos convocados por las comunidades autónomas, las propias universidades, así como en los proyectos de innovación docente y en los Proyectos de Innovación Educativa (PIE).
  - *Acciones de aplicación*: acciones específicas que se han realizado y se han materializado como adaptación de materias, experiencias concretas, la creación de grupos de trabajo, entre otros.
- *Acciones formativas:* el interés y la preocupación por la formación de

(2) «*Estudio sobre la viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación*» (Ref. EA2004-0042). Investigador responsable: Carmen Alba Pastor.

DIRECCIÓN GENERAL DE UNIVERSIDADES. Ministerio de Educación y Ciencia. Publicación (en prensa): Madrid, Fragma. ISBN 84-689-0273. Disponible en Internet en: http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=2155

los distintos miembros de la comunidad universitaria es otra de las categorías que englobaría cursos, jornadas o seminarios de formación. Uno de los aspectos clave de estas acciones formativas se refiere especialmente a las cuestiones didácticas en el uso y aplicación de las TIC, entendido como un elemento fundamental para facilitar e impulsar la incorporación de las universidades y, en particular, del profesorado y los estudiantes en el EEES.

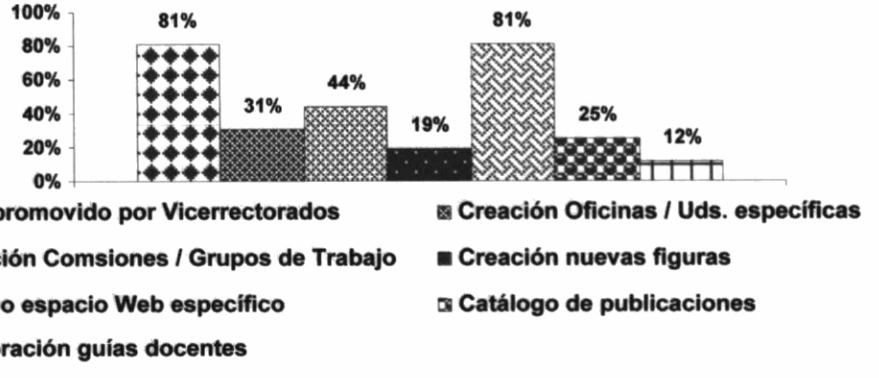
- *Mejoras de la infraestructura:* en esta categoría y relacionado con las TIC, se incluye tanto la mejora de los recursos o la dotación de una infraestructura como el apoyo técnico.

MEDIDAS INSTITUCIONALES

El marco de actuación legal de las universidades que han participado en la investigación viene dado por las fuentes y la normativa europea existentes. Y como información adicional hay que señalar:

- La Universidad de Almería contempla en el desarrollo normativo de sus estatutos medidas como el reconocimiento de la labor del profesorado de grupos piloto en orden a la consecución de tramos autonómicos y quinquenios, y la dotación de becarios para cada una de las titulaciones en las que se implante el ECTS, entre otras.
- Solamente la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Complutense hacen referencia a normativa específica generada por la comunidad autónoma para el Programa Piloto de Titulaciones y el Programa de Innovación Docente de la universidad, así como para la puesta en marcha de másteres pilotos.
- La Universidad de Huelva indica la creación de textos normativos para la implantación del ECTS de modo que se facilite la movilidad estudiantil en el marco de Programas y Convenios Nacionales e Internacionales.
- En la Universidad de Girona se ha constituido la Unidad Internacional *Graduate School* para promover fundamentalmente estudios de másteres y doctorados.

GRÁFICO I
Medidas institucionales



En el 81% de las universidades participantes, el proceso de Convergencia Europea (CE) se ha centralizado, promovido y desarrollado en uno de los vicerrectorados, y en un 25% de estas universidades el vicerrectorado responsable comparte y coordina este proceso con uno o varios vicerrectorados. Aunque no se da una gran coincidencia en los vicerrectorados responsables de cada universidad, parece que son los de Ordenación Académica y de Planificación e Innovación Docente los que coordinan las acciones de adaptación al EEES y canalizan las medidas del proceso de CE. Por otra parte, dada la diversidad de denominaciones de éstos[3] en cada universidad y en cada una de las Comunidades Autónomas, sí queda constancia de la responsabilidad y de la implicación institucional de éstos, e incluso, compartida con uno o dos vicerrectorados.

La creación de oficinas o unidades con carácter específico, que han recibido distintas denominaciones en algunas de las universidades participantes (*Oficina de Convergencia Europea* en la UCM, *Unidad para la Convergencia con Espacio Europeo de Educación Superior* en la UAL, *Comisión para el Espacio Europeo de Educación Superior* en la UAM), así como la creación de «unidades de tecnología de apoyo a la docencia» y «docencia virtual» (tal es el caso de la universidades de Almería y Santiago de Compostela), son medidas recientes que todavía se encuentran en una fase de iniciación. No obstante, hay que señalar que la constitución de Comisiones o Grupos de Trabajo formados para participar en la CE y en la puesta en marcha de acciones del EEES, es una de las medidas que se da en un gran porcentaje, un 44% de las universidades, y parece que se irá generalizando en el resto de las universidades. En estas comisiones participan representantes de Facultades, donde hay un responsable del proceso de implantación del ECTS, y se estructuran a partir de enlaces en los centros para llevar el seguimiento de experiencias piloto o cualquier otra iniciativa relacionada con la CE.

Hay que considerar, por otra parte, que en dos casos la implantación del ECTS se desarrolla en función de iniciativas de las facultades, sin una planificación previa por parte de la universidad, aunque sí con seguimiento y apoyo en el proceso (tal es el caso de la Universidad de Santiago de Compostela); mientras que en otras, la estrategia de CE es diseñada desde el rectorado (por ejemplo en la Universidad del País Vasco).

Sólo algunas universidades participantes (19%) han creado nuevas figuras vinculadas al proceso de CE. Así pues, la Universidad de Barcelona tiene un *Delegado* y un *Asesor* como miembros del equipo del rector para CE, del mismo modo tiene un *Responsable Técnico* y *Coordinadores de Centro de EEES*; en la Universidad de Almería se ha creado la figura del *Profesor Coordinador de Titulación* o en la Universidad Autónoma de Madrid los *Delegados del Decano para el EEES.*

(3) De Planificación e Infraestructura; de Ordenación Académica y Tecnología de la Información; de Estudios e Innovación Docente; de Política Académica; de Relaciones Internacionales; de Innovación Docente; de Estudios; de Innovación, Organización y Calidad, de Ordenación Académica, de Estudiantes; de Docencia e Integración Europea; de Docencia; de Biblioteca y Relaciones Internacionales; de Estudios, Doctorado; de Innovación Docente; de Organización Académica y de Profesorado; de Calidad y Planificación Estratégica; de Estudiantes y Relaciones Internacionales; de Planes de Estudio y Títulos propias; de Relaciones Institucionales; de Planificación e Innovación Docente; de Ordenación Académica.

La creación de un espacio dedicado a la CE en la *web* de cada universidad es otra de las medidas institucionales generalizada en casi todas las universidades. Un 81% de las que han participado en la investigación tienen esta página *web*[4]; en dicho espacio se ofrece información básica y genérica sobre CE, se recoge la documentación y las publicaciones sobre el EEES, el ECTS, el SET y enlaces de interés. Conviene destacar que en esta página *web*, algunas de estas universidades (37%) han creado un espacio de difusión de iniciativas, acciones, actividades y propuestas, así como de divulgación de jornadas, normativa, acuerdos y declaraciones relacionadas con el proceso de CE, tal es el caso de la Universidad de Almería, la Autónoma de Madrid, la de La Laguna o la de Salamanca. Hay que resaltar este avance fundamental en la creación de una sección de información con todo lo relacionado con el proceso de CE, en la *web* de cada universidad a disposición de todos los miembros de la comunidad universitaria. No obstante, se hace necesario aumentar la información y divulgación de la página *web* de cada universidad, recogiendo también las acciones e iniciativas que se están desarrollando sobre adaptaciones de asignaturas al ECTS, experiencias de grupos piloto, etc., dentro de cada universidad.

Son pocas las universidades que tienen un catálogo de publicaciones específicas sobre CE, como la de Barcelona, Complutense de Madrid, Girona y Santiago de Compostela Del mismo modo, la elaboración de guías docentes para la adaptación de las titulaciones al sistema de créditos europeos es una medida también desarrollada por algunas de las universidades participantes, como la Universidad de Almería, Girona y Sevilla. Esta última también ha elaborado guías ECTS para estudiantes, al igual que la Universidad de Santiago de Compostela.

ACCIONES DE DIFUSIÓN E INFORMACIÓN

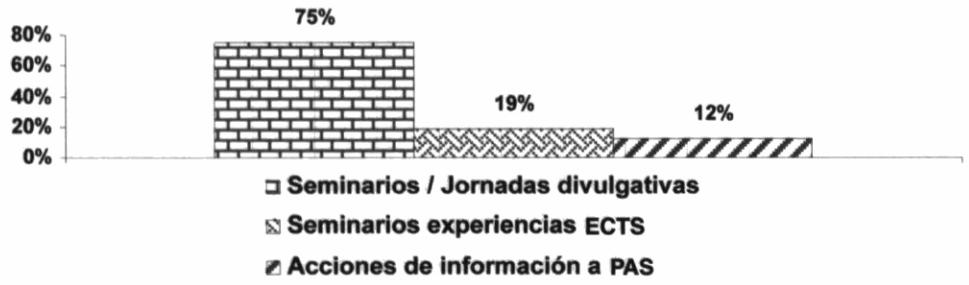
El 75% de las universidades participantes en el estudio, han realizado seminarios de debate y jornadas para informar y divulgar el proceso de CE, la incorporación al EEES e incluso, un 25% de éstas han convocado seminarios para la difusión de experiencias relacionadas con el ECTS. Estas acciones han sido mayoritariamente dirigidas al profesorado de toda la universidad; sin embargo, estas medidas de difusión e información han sido escasas por centros o por facultades.

Hay que destacar las iniciativas de tres universidades (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Sevilla y Universidad de Valladolid) que han desarrollado acciones específicas de información y sensibilización para el Personal de Administración. Del mismo modo, también se han realizado programas formativos para los estudiantes (de nuevo en la Universidad de Sevilla) o acciones específicas de carácter informativo constituyendo un Foro Estatal para Estudiantes (Universidad Autónoma de Madrid).

No obstante, conviene matizar que en un 25% del resto, estas acciones de difusión e información se contemplan como actuaciones de formación, es decir, las acciones formativas pretenden y abarcan a la vez los objetivos de informar y sensibilizar al profesorado, como se analizará más adelante. También hay que destacar otras acciones de carácter informativo como la celebración de jornadas abiertas

(4) En un caso se declara que la *web* del Espacio Europeo está en construcción y en dos casos no se aporta información.

GRÁFICO II
Acciones de difusión e información



de cara a la difusión de experiencias ECTS (Universidad de Santiago de Compostela) o jornadas informativas acerca de las implicaciones del sistema de Crédito Europeo para toda la universidad y por centros (Universidad de La Laguna).

También hay que considerar como parte de las acciones de información y difusión, la creación y gestión de un espacio *web* de información sobre el proceso de CE en la *web* de cada universidad, como se ha señalado en las medidas institucionales.

ACCIONES DE APLICACIÓN, SEGUIMIENTO Y COORDINACIÓN INSTITUCIONAL

La participación en las convocatorias de Ayuda para el Diseño de Planes de Estudio y Títulos de Grado del Programa de CE de la ANECA y para la adaptación de los Planes de Estudios vigentes al crédito ECTS es un hecho constatado en un 63%. Este dato pone de manifiesto, a su vez, la participación de un 25% de estas universidades en un gran número de redes para el análisis de las titulaciones actuales, así como en la coordinación de una o dos redes de análisis de los estudios actuales, como han indicado la Universidad Autónoma de Madrid, la de Barcelona, la Complutense y la de Santiago de Compostela. Y un 31% de éstas han participado en convocatorias de títulos de másteres europeos (Universidad de Almería, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Universidad del País Vasco y Universidad de Sevilla). Y un 31% de éstas han participado en convocatorias de títulos de másteres europeos.

Sin embargo, la participación en otros proyectos como los de innovación docente, las convocatorias de ayuda bien de la Comunidad Autónoma o de la propia universidad para la implantación de planes pilotos, se ha dado solamente en un 18,75% de las universidades.

Ante los múltiples proyectos que han desarrollado varias de las universidades participantes, cabe señalar el programa para el fomento de la movilidad del profesorado a universidades europeas para la impartición de docencia, así como el fomento de intercambio de alumnos (Universidad del País Vasco), el Plan Estratégico de Docencia (Universidad Rovira y Virgili), el proyecto de asignación de recursos de apoyo a experiencias innovadoras (Universidad de Salamanca), o para

el proceso de transformación de la metodología ECTS en diversas facultades (Universidad de Santiago de Compostela), el diseño de planes de estudio de grados para una titulación (Universidad de Extremadura) e, incluso, en proyectos de innovación que utilicen enseñanza virtual (Universidad de Santiago de Compostela).

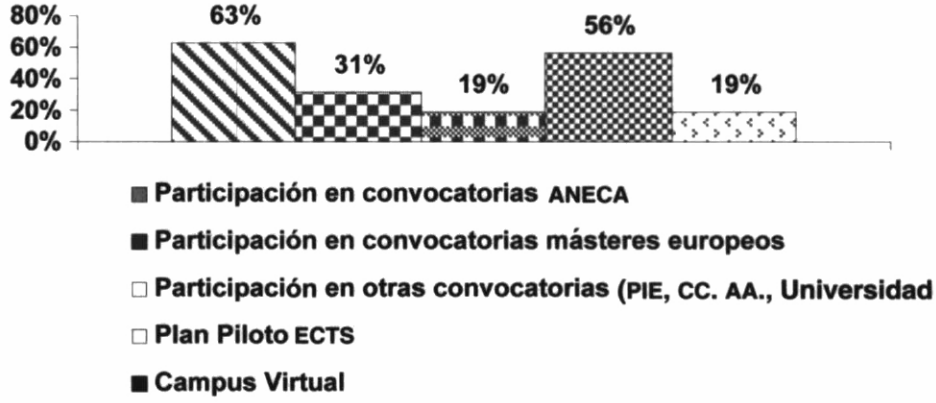
En cuanto a las acciones de aplicación y seguimiento, más de la mitad de las universidades participantes, aproximadamente un 56%, han manifestado la puesta en marcha de la metodología ECTS en planes piloto en varias titulaciones o facultades, así como la realización de experiencias concretas en materias de título de grado adaptadas al EEES; mientras que las restantes universidades no aportan información sobre este tipo de acciones.

Hay que destacar como acción de aplicación del ECTS, unido a la incorporación de las TIC, la utilización del Campus Virtual por tres universidades: Campus Virtual basado en la plataforma *web*-CT de la Universidad Complutense de Madrid, el portal «La nueva UdG» como herramienta intranet tanto para el profesorado como para el alumnado de la Universidad de Girona y el Campus Virtual de la Universidad de Valladolid. El Campus Virtual no es sólo entendido como recurso de innovación metodológica, tanto para el profesorado como para los estudiantes, sino que además supone importantes beneficios en la virtualización de los programas de asignaturas, la gestión de tutorías, la evaluación docente, las fichas de alumnos, los listados de notas y clase, la base de datos de investigaciones, los enlaces, etc.

Aunque no hay duda de la preocupación acerca de la importancia de las acciones de aplicación, seguimiento y coordinación por parte de todas las instancias universitarias, parece evidente que las universidades participantes se encuentran en una primera etapa o fase inicial de incorporación al EEES, de experiencias en metodología ECTS y de experiencias piloto. No obstante, llama la atención que el reconocimiento del papel de las TIC como factor clave y estratégico en el desarrollo de la sociedad de la información y del conocimiento en las instituciones educativas superiores contrasta con la ausencia de referencia explicita a éstas en el

GRÁFICO III

Acciones de aplicación, seguimiento y coordinación institucional



proceso de construcción del EEES y de su implantación a través de las metodologías vinculadas al ECTS.

ACCIONES FORMATIVAS

Las acciones formativas dirigidas principalmente al profesorado se han desarrollado en el 94% de las universidades que han participado en la investigación, no se han desarrollado ni concretado. Estas acciones se han presentado y canalizado en la mayoría de las universidades bien como jornadas con sentido informativo y sensibilizador, o bien como Cursos, Jornadas técnicas o Talleres de formación para el EEES y la adaptación del SET, para la formación en nuevas metodologías docentes, estrategias de aprendizaje y estrategias participativas en el aula, o bien como Ponencias o Conferencias de expertos externos.

Es fundamental hacer algunas consideraciones, ya que en uno de los casos estas acciones formativas se han contemplado como procesos de implementación de las acciones de aplicación y seguimiento. Tal es el caso de la Universidad Autónoma de Madrid, que ha desarrollado procesos de implementación como la creación de comisiones de seguimiento de experiencias, seminarios conjuntos de estudiantes y profesores, implantación de prácticas y grupos reducidos. Por otra parte, en algunas de las universidades, esta formación se ha desarrollado como seminarios prácticos y puntuales relacionados con una asignatura o titulación (Universidad de Cádiz), cursos de naturaleza institucional, dirigidos a Decanos, Directores de Departamentos y de Centros, como sesiones de carácter divulgativo (Universidad de Huelva y Universidad de Salamanca). Ambas consideraciones son fundamentales al tener en cuenta unas ofertas formativas planteadas y desarrolladas con objetivos relevantes y validos para que el profesorado universitario transforme su práctica real.

Otras acciones formativas han sido los cursos sobre cuestiones de metodología y estrategias docentes realizadas por un 25% de las universidades participantes. En este sentido, también cabe señalar las jornadas para la elaboración de guías didácticas para las materias puestas en práctica por la Universidad de Santiago de Compostela, los cursos sobre estrategias metodológicas participativas en el aula realizadas en la Universidad de la Laguna, y las orientaciones metodológicas para la implantación del ECTS llevadas a cabo en la Universidad de Sevilla.

En cuanto a acciones formativas sobre el uso de las TIC, un 25% de las universidades participantes han efectuado programas de formación (bien en la modalidad de taller o bien como cursos *on-line* y presencial), sobre la incorporación de las TIC en la docencia –priorizando en los estudios piloto– (Universidad de Barcelona, Universidad de Girona y Universidad de Santiago de Compostela). Cabe destacar uno de los talleres de formación del profesorado universitario en las TIC aplicadas a la educación realizado en la Universidad de Valladolid; los planes de formación en Nuevas Tecnologías desarrollados en la Universidad de La Laguna para la utilización de las herramientas del Campus Virtual y la elaboración de Webs para la docencia, así como los cursos sobre *software* para presentaciones multimedia. No obstante, se observa que la oferta formativa en aplicaciones informáticas y uso de las TIC relacionadas con la metodología vinculada al crédito europeo ha sido muy baja entre las universidades que han participado en el estudio y, por otra parte, apenas se hace mención a la formación del profesorado en las plataformas de enseñanza y en el diseño de materiales multimedia como

herramientas tecnológicas estrechamente vinculadas a las nuevas metodologías didácticas asociadas al crédito europeo.

Solamente en dos universidades se han desarrollado acciones formativas para el alumnado: en el caso de la Universidad Complutense se ha pasado a los estudiantes encuestas de estimación del ECTS, y en la Universidad de Sevilla se ha realizado un programa conjunto de formación para estudiantes y PAS.

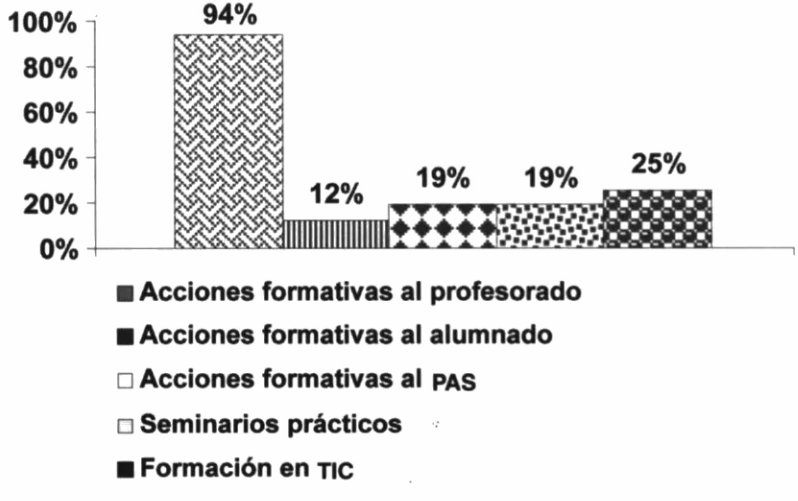
Respecto al personal administrativo, tres han sido las universidades que han desarrollado planes de formación: el programa conjunto de formación anteriormente citado de la Universidad de Sevilla; un curso de formación sobre relaciones, actividades internacionales y movilidad en la Universidad de Valladolid, y una jornada sobre aplicación del SET desarrollada en la Universidad de Almería.

Desde estas consideraciones resulta significativo el menor número de cursos y propuestas formativas en el conjunto de las universidades españolas orientados a la formación para la utilización de herramientas informáticas en la práctica docente, como las plataformas virtuales y recursos telemáticos, herramientas tanto de apoyo a la docencia como de aplicación a otros ámbitos de aprendizaje y formación permanente. Tal vez habría que pensar en otros apoyos institucionales, además del proporcionado por la propia universidad, para promover y favorecer la formación del profesorado para el uso de las TIC, especialmente por la relevancia que tiene el papel de las TIC como herramienta y soporte para la puesta en práctica de metodologías derivadas del crédito europeo.

Mejoras de la infraestructura

Más de la mitad de la universidades españolas, un 62%, no aportan información en cuanto a mejoras de la infraestructura relacionada con la aplicación de las TIC. Solamente las tres universidades a las que se ha hecho referencia anteriormente en

GRÁFICO IV
Acciones formativas



la incorporación de las TIC y el Campus Virtual en la docencia, contemplan estas actuaciones como mejoras en la infraestructura de la universidad.

Otras mejoras puntuales presentadas respectivamente por tres universidades, que no forman parte del porcentaje anteriormente indicado, son:

- La dotación económica para gastos derivados de material bibliográfico, material fungible y material informático (Universidad de Almería).
- La disponibilidad de materiales sobre el uso de las TIC en la *web* para materias específicas (Universidad Autónoma de Madrid).
- El apoyo técnico a las facultades que lo soliciten (Universidad de Santiago de Compostela).

Dada la importancia de las TIC en este proceso de cambio para la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, es fundamental prestar atención a la necesidad de mejorar la infraestructura, a la necesidad de gestionar y crear estructuras, condiciones y servicios para canalizar y facilitar el uso y la implantación de las TIC que permitirían lograr y garantizar las metodologías vinculadas al ECTS.

CONCLUSIONES

El análisis transversal de las distintas medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación de las universidades que han participado en la investigación del sistema universitario español ante el Proceso de Convergencia Europea, pone de manifiesto algunas tendencias claras y comunes en la mayoría de las universidades participantes. Si bien no se trata de datos representativos, sí son indicadores de ciertas tendencias que se perfilan como homogéneas, y que permiten establecer una visión general de qué están haciendo y hacia dónde se dirige la universidad española en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior:

- Existe una relación muy estrecha entre el modelo educativo vinculado al Espacio Europeo de Educación Superior y la integración de las Tecnologías de las Información y la Comunicación. El cambio en el rol y funciones docentes, el alumno como centro y protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, la necesidad de nuevos planteamientos evaluativos, la concepción del conocimiento como un elemento dinámico en continuo proceso de actualización, el fomento del trabajo colaborativo más allá de barreras espacio-temporales, etc. Todo ellos son aspectos que favorecen la convergencia entre los dos modelos educativos, y que obligan a las universidades a desarrollar acciones de ambos ámbitos para lograr una integración real de sus enseñanzas universitarias en el espacio europeo común de educación superior.
- A pesar de lo anterior, parece que esta vinculación entre la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior y el reconocimiento del papel de las TIC como elemento clave y estratégico para conseguirlo no es explícita. No existe mención alguna de la misma en ningún documento, pero sí se observa una tendencia general a desarrollar acciones en las que las TIC tiene un peso importante en su diseño y/o aplicación, como parte las medidas orientadas a facilitar el proceso de integración en el EEES. En este contexto, por ejemplo, podemos desta-

car la abrumadora presencia de páginas *web* específicas generadas por las diferentes universidades como espacios de información y difusión del proceso de convergencia, o la cada vez mayor presencia de Campus Virtuales dentro de la oferta formativa de cada institución.

- Se pone de manifiesto una alta implicación institucional en todas las medidas y acciones identificadas. La tendencia general es que uno o varios vicerrectorados en acción conjunta, coordinen todas las líneas de actuación propuestas y aplicadas por cada universidad. Esta implicación institucional favorece el proceso de convergencia dentro de cada universidad, dado que no sólo simboliza el compromiso de todas las instituciones universitarias, sino que también garantiza un área de difusión mucho más extenso y efectivo que si las iniciativas partieran de algún centro o facultad específica. La existencia de una implicación institucional resulta de vital importancia de cara a fomentar el necesario cambio de la cultura universitaria, ya que supone que no sólo se transforman elementos estructurales o de funcionamiento, sino que los órganos de gobiernos han entendido la necesidad de un cambio en el concepto, fundamento, funciones y principios de la Universidad. La implicación institucional es, por tanto, un elemento positivo y garante de éxito en el Proceso de Convergencia Europea.
- Las universidades participantes en la investigación se encuentran en una primera etapa o fase inicial de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, caracterizada por una promoción y difusión del mismo. En esta primera fase, la mayoría de las acciones están centradas en la propia universidad o en el sistema universitario español (fundamentalmente través de la participación en convocatorias y proyectos promovidos por la ANECA), y dirigidas a informar, difundir y experimentar todos y cada uno de los elementos relacionados con el proceso de convergencia. El paso a un segunda fase se caracterizará por una clara implantación de las nuevas estructuras de las enseñanzas universitarias y una mayor coordinación y apertura del proceso, que ya no se limitará a nuestras fronteras, sino que potenciará el trabajo colaborativo entre todas las universidades europeas.
- Las acciones propuestas por las universidades participantes están más orientadas al cambio de estructuras y funcionamiento de las enseñanzas universitarias que a la transformación de los modelos educativos y didácticos. El análisis realizado evidencia un volumen de acciones mayor en todo lo relacionado con adaptación de materias, experiencias piloto de titulaciones, etc., que con propuestas encaminadas a favorecer y fomentar un cambio real en la mentalidad educativa del profesorado. Además de una cantidad importante de proyectos y experiencias piloto dirigidas a experimentar la aplicación del ECTS, la mayoría de las acciones formativas están centradas en cuestiones teóricas sobre el EEES, el concepto de ECTS o las implicaciones de ambos elementos en la adaptación de las materias y planes de estudio. Sin embargo, es menor el

volumen de acciones formativas de carácter puramente didáctico, y vinculadas con el cambio de modelo educativo asociado a la implantación del ECTS.

- A pesar de la estrecha relación entre el EEES y las TIC, destaca el escaso número de acciones formativas sobre el uso de las TIC en el proceso educativo. En los informes de las universidades participantes, son escasos y pocos los seminarios, cursos o jornadas dedicadas a la formación del profesorado en uso de las TIC en su actividad docente, manejo de las herramientas del Campus Virtual, diseño y elaboración de materiales didácticos multimedia, utilización y funciones de las tutorías telemáticas, actividades docentes semipresenciales o a distancia, etc., todos ellos aspectos fundamentales para la formación del profesorado de los próximos años.
- Se da una ausencia casi generalizada de acciones dirigidas al Alumnado y al Personal de Administración y Servicios (PAS). A pesar de que los documentos llamen a su participación, cabe resaltar la poca atención que casi todas las universidades han prestado a ambos colectivos.
- Existe una escasa atención a la mejora de infraestructuras por parte de la mayoría de las universidades. Si bien es cierto que una simple mejora de la infraestructura resulta completamente insuficiente para fomentar una transformación real en el sistema y cultura universitarios, sí puede resultar un elemento favorecedor y potenciador, especialmente en cuestiones de implantación, aplicación y desarrollo de nuevas tecnologías.
- La mayoría de las acciones están centradas en el nivel de Grado, siendo casi inexistentes las experiencias y proyectos desarrollados en el nivel de Postgrado (Master y Doctor).
- La alta participación de las universidades en las convocatorias promovidas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) contrasta con la menor participación en otros proyectos como los de innovación docente o en las convocatorias de las de las respectivas comunidades autónomas, o en reuniones con Evaluadores Europeos

PROPUESTAS DE FUTURAS LÍNEAS DE ACCIÓN

Las conclusiones presentadas sobre el análisis de las medidas institucionales y las acciones de las universidades participantes en la investigación ponen de manifiesto ciertas carencias en temáticas, acciones, colectivos o propuestas, que deberían llevarse a la práctica de cara a favorecer una adecuada implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Así, el análisis realizado apunta a las siguientes propuestas o futuras líneas de acción:

- Dedicar más atención y recursos a la formación del profesorado en cuestiones didácticas asociadas al crédito europeo, con especial atención a las nuevas metodologías didácticas, funciones y usos de la tutoría, diseño y elaboración de actividades académicamente dirigidas, semipresenciales y a distancia, nuevos métodos de evaluación, etc.
- Desarrollar acciones y propuestas relacionadas con la utilización, integración y aprovechamiento didáctico de las TIC, especialmente

en todo lo relacionado con las actividades vinculadas al uso de un Campus Virtual y sus herramientas, así como al diseño y elaboración de materiales didácticos multimedia.

- Incluir al alumnado y al personal de administración y servicios en las propuestas de actuación de las universidades. La incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior no sólo precisa de la implicación y participación de los Órganos de Gobierno y del profesorado, sino de toda la comunidad universitaria. El alumnado debe asumir un sistema de aprendizaje autónomo y constructivo, y el PAS ha de saber gestionar la movilidad, intercambio, acreditación, homologación, y comparabilidad de títulos y profesionales que se pretende.
- Potenciar el desarrollo de acciones conjuntas con otras universidades europeas. Si caminamos hacia un Espacio Europeo de Educación Superior, resulta de vital importancia que todas las instituciones europeas puedan realizar ese camino de la mano. Dentro de un sistema que propugna la movilidad e intercambio de todos los miembros de la comunidad universitaria, sería importante avanzar más allá de cada institución y establecer acciones y líneas de trabajo conjuntas, de carácter nacional e internacional.

En definitiva, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior necesita de la participación de toda la comunidad universitaria europea (gobiernos, equipos directivos de las universidades, profesorado, estudiantes y PAS), de cara a crear un sistema armónico que pueda integrar y reunir a todos los sistemas educativos, a la vez que respetar la diversidad cultural, lingüística y educativa de cada una de las universidades. La creación de este espacio educativo común hace de la Educación Superior un ámbito fundamental para consolidar el desarrollo de la Europa del conocimiento y extender la dimensión europea del proceso educativo. Las universidades españolas se encuentran ante un reto que no pueden ni deben obviar, y deben jugar un papel fundamental en el camino hacia este Proceso de Convergencia.

BIBLIOGRAFÍA

AREA, M.: «¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la Educación Superior?», en PÉREZ, R. (coord.): *Redes multimedia y diseño virtuales*. Oviedo, Universidad de Oviedo, 2000, pp. 128-135.

ARROYO, C.: «El impacto de las nuevas tecnologías en la Enseñanza Superior», en ALBA PASTOR, C. (coord.): *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la Educación. Unión Europea, América Latina y Caribe*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Universidad de Murcia, 2002, pp. 37-43.

BOE: *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. (BOE: 24-12-01). http://www.boe.es/g/es/boe/dias/2001-12-24/seccion1.php

Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit. The Bologna Process: Seminar on Bachelor-level Degrees. 2001. http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Helsinki_2001.pdf

COMISIÓN EUROPEA: *El papel de las universidades en la Europa del conoci-*

miento. Comisión Europea [COM (2003) 58 final – no publicada en el Diario Oficial], 2003.
http://europa.eu.int/scadplus/printversion/es/cha/c11067.htm

CRUE: *Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el espacio europeo de educación superior*. CRUE, 2003.
http://www.uam.es/europea/ 330178.pdf

Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido. La Sorbona, París, 1998.
http://www.ucm.es/info/ucmp/cont/descargas/documento1802.pdf?PHPSESSID=68511f057d98dd4796c2699db9f794c4&PHPSESSID=6914909bc21085ad98e1f4061ff09403

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION: *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area*. European University Association, 2003.
http://www.mec.es/univ(html/informes/EEES_2003/Trends3.pdf

GIMENO SACRISTÁN, J.: *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata, 2001.

Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. Comunicado de la reunión de Ministros europeos responsables de la enseñanza superior en Praga el 19 de mayo de 2001. Praga, 2001.
http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6928/comunicado_praga.pdf

HANNA, D.: *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona, Octaedro, 2002.

MARQUÉS, P.: *Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2000.
http://dewey.uab.es/pmarques/ticuniv.htm

MECD: *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003.
http://www.uam.es/europea/documentomarco.pdf

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA: *Espacio Europeo de Educación Superior*.
http://www.usal.es/gabinete/comunicacion/espacio_europeo.htm

UNIVERSIDAD DE SEVILLA: *Espacio Europeo de Educación Superior*.
http://www.us.es/include/frameador2.php?url=/eees

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID: *Convergencia Europea*. Disponible en Internet: http://www.uva.es/convergencia/index.php?mostrar=3034

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA: *Unidad para la Convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior*.
http://www.ual.es/frame.shtml?http://www.ual.es/Universidad/Convergencia/

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID: *El Espacio Europeo de Educación Superior*. http://www.uam.es/europea/

UNIVERSIDAD DE BARCELONA: *Espai universitari europeu*.
http://www.ub.es/ub/europa/

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID: *Espacio Europeo de Educación*.
http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?COOKIE_SET=1&tp=Espacio%20Europeo%20de%20Educación&a=documentos&d=0000084.php

— *Campus Virtual UCM*.
https://campusvirtual1.ucm.es/cv/

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ: *Convergencia Europea: Un reto de la Universidades*.

http://www.uca.es/rector/noticias2/anterior2005/Reportaje%20Marzo.html

UNIVERSIDAD DE GIRONA: *UDGEuropa. Programa d´adaptació dels ensenyaments a la convergencia europea*. http://pserv.udg.es/udgeuropa/

— *Intercampus*. http://www.udg.edu/gacad/virtual/

UNIVERSIDAD DE HUELVA: *Servicio de Relaciones Internacionales y lenguas modernas. Convergencia Europea*. http://www.uhu.es/ori/RRII/convergencia/Convergencia.html

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA ANTE EL PROCESO DE ARMONIZACIÓN EUROPEA[1]

NARCISO GARCÍA NIETO (DTOR.)*
INMACULADA ASENSIO MUÑOZ*
RAFAEL CARBALLO SANTAOLALLA*
MERCEDES GARCÍA GARCÍA*
SOLEDAD GUARDIA GONZÁLEZ*

RESUMEN. El artículo analiza las implicaciones que el proceso de convergencia con Europa en materia de Educación Superior puede llegar a tener en los modos de enseñar y aprender en la universidad española, y se centra en la tutoría universitaria como medio de acercamiento a los planteamientos más novedosos de este proceso, tales como, el Crédito Europeo y el aprendizaje concebido como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida. En este contexto, se describe el perfil del profesor-tutor y del estudiante así como los cambios que pueden llegar a hacerse necesarios. Se incorporan, asimismo, algunos resultados obtenidos de un estudio empírico en el que se sondea la percepción del profesorado universitario en materia de tutoría ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se aportan, finalmente, algunas conclusiones y recomendaciones para que la tutoría en la universidad sea realmente un elemento de calidad.

ABSTRACT. The article analyses the consequences that the European Convergence Process, in relation to Higher Education, might have on the teaching and learning methods at Spanish universities. It focuses on university tutorials as a means to approach the newest ideas of this process, such as the European Credit Transfer System and the concept of lifelong learning. In this context, the profile of the teacher-tutor and of the student, as well as the potentially necessary changes, are described. Likewise, it also includes some of the results from an empirical survey testing the perceptions of university teachers as regards tutorials in the European Higher Education Area (EHEA). Finally, some conclusions and recommendations are introduced so that university tutorials may constitute an element of quality.

(1) El artículo que se presenta es parte del trabajo subvencionado por el MEC en el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades, como acción destinada a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de Actividades del Profesorado Universitario (Resolución de 22 de Abril de 2004 de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades. B.O.E. de 27 de Mayo de 2004. EA2004-0160), titulado *La Labor Tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia con Europa en materia de Educación Superior puesto en marcha formalmente en 1998 a partir de la *Declaración de Bolonia*, ya está produciendo cambios importantes para el sistema universitario español, que afectan a la estructura de los títulos, grados y postgrados, a los sistemas de evaluación y certificación de los resultados académicos y a la implantación de un nuevo sistema de créditos europeo (ECTS).

Los acuerdos tomados suponen nuevos planteamientos acerca del «qué», el «cómo» y el «para qué» de la Educación Superior y, en consecuencia, se han de ver necesariamente afectados a corto plazo los modos de enseñar y aprender en la universidad. Entre los planteamientos surgidos del espíritu de Bolonia que demandan el diseño y puesta en marcha de nuevos modos de enseñanza y aprendizaje en la universidad caben destacar:

- La definición del Crédito Europeo, en el que ya se incluye el tiempo de estudio y trabajo autónomo por parte de los estudiantes, que debe ser debidamente tutelado.
- La concepción de que el aprendizaje es un proceso que se ha de desarrollar a lo largo de toda la vida (*Life Long Learning*: LLL), por lo que los ciudadanos europeos deben desarrollar, entre otras, la competencia de dirigir adecuadamente su propio aprendizaje, con la asesoría correspondiente en cada momento.
- La importancia que se otorga a la educación integral y al desarrollo de competencias, que, la mayoría de las veces, van más allá del mero recuerdo de unos temas.
- La aceptación de la diversidad como una realidad y al tiempo una riqueza para Europa.

Estos planteamientos implican una adaptación de la función del profesor universitario, en la que la tutoría, académica, personal o profesional, alcanza especial relevancia. Pero, en España, como en la mayoría de los países mediterráneos, la incorporación de la tutoría como actividad docente es relativamente reciente y carece de la tradición que esta labor tiene en universidades como las americanas y las británicas. La realidad es que, hasta el momento, ha sido muchas veces infrautilizada como medio para estimular, guiar, apoyar y evaluar el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante. Ahora, sin embargo, se convierte en una necesidad y en un elemento clave de calidad de la educación superior.

LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

Como es bien sabido el término *«Tutor»*, del latino *«tueor»*, significa: *el que representa a..., el que vela por..., el que tiene encomendado y bajo su responsabilidad a otra persona..., quien tutela a alguien...* En cualquier caso, «tutoría» supone siempre tutela, guía, asistencia y ayuda mediante la orientación y el asesoramiento (García Nieto, 1990).

Entendemos la tutoría como una parte de la responsabilidad docente, en la que se establece una interacción más personalizada entre el profesor y el estudiante, con el objetivo de guiar su aprendizaje, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible. En este contexto, podemos definir al tutor como el

> profesor que tutela la formación humana y científica de un estudiante

y le acompaña en sus procesos de aprendizaje (Lázaro, 2003, p. 108).

El profesor tutor es aquel que tiene especialmente encomendado a un estudiante (o grupo de estudiantes) para asesorarlo y ayudarlo en su proceso educativo, como medio de contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares definidas para cada titulación. Es el profesor que, a la vez y en convergencia con las funciones de docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas, procurando que el estudiante alcance el máximo desarrollo en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional.

Podemos definir la tutoría universitaria como una actividad formativa realizada por el profesor-tutor encaminada al desarrollo integral –intelectual, profesional y humano– de los estudiantes universitarios. Con la tutoría universitaria se pretende que el estudiante vaya adquiriendo no sólo «saberes», sino además «competencias» que le permitan auto dirigir su proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera y durante su ejercicio profesional.

Mediante la tutoría universitaria, en coordinación con otros estamentos universitarios, tales como Centros de Orientación e Información para el Empleo (COIE), Servicios de Orientación Universitaria (SOU), Departamentos de Orientación..., se puede contribuir a facilitar la información y orientación que el estudiante precisa en las múltiples vertientes que afectan a su formación integral y que abarcan los ámbitos:

- *Académico*: referido a aspectos de la vida universitaria, como planes de estudios, elección de asignaturas, selección de vías de especialización, grados universitarios, másters, doctorados...
- *Profesional:* más relacionado con la preparación y desempeño del puesto de trabajo, implica, por ejemplo, asesoramiento y ayuda en materia de inserción socio-laboral, tránsito a la vida activa, estudio de ofertas y demandas de empleo...
- *Personal:* relacionado con problemas personales, familiares, psicológicos, emocionales, afectivos y de educación en valores... que pueden afectar directa o indirectamente al aprendizaje del estudiante y a su desarrollo profesional.
- *Social:* destinado a cuestiones como información sobre ayudas y servicios de fundaciones privadas o públicas, de organismos nacionales, europeos o internacionales; solicitud de becas; estancias en el extranjero, movilidad de estudiantes...
- *Administrativo:* relativo a temas como información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, biblioteca, servicios sociales, ayudas al estudiante...

Consideramos que la contribución específica de los planes de acción tutorial en la universidad es esencial y debe ir encaminada a (García Nieto, 1996):

- Unificar el proceso educativo del universitario, evitando que se fragmente en partes y especializaciones sin sentido de unidad.
- Armonizar el desarrollo de las diferentes facetas implicadas en la educación de un universitario (conocimientos, actitudes, hábitos, destrezas...), para que ésta llegue a ser una verdadera *educación integral*.
- Conceder a la acción educadora un sentido de globalidad en la que se contemplen todas las facetas y necesidades que configuran la

realidad del alumno universitario. Se trata de velar, de alguna manera, por el desarrollo global de la persona del estudiante.
- Garantizar la adecuada formación académica, científica y técnica del estudiante.
- Encaminar al alumno hacia la madurez, el crecimiento intelectual y científico.
- Favorecer la formación de un verdadero espíritu y perfil universitario.
- Asesorar, guiar y orientar el proceso educativo.
- Apoyar y favorecer o corregir sus estilos y modos de aprendizaje.
- Formar en valores, incluso mediante el aprendizaje vicario, facilitando situaciones para que el estudiante disponga de referentes, maestros, guías o modelos a seguir e imitar por su grado de coherencia, equilibrio personal y profesionalidad.

Por el papel que cada vez con más claridad está llamada a desempeñar, la actividad tutorial en la universidad no puede ser algo que se improvise o que dependa únicamente de la buena voluntad de cada profesor. Por el contrario, debemos trabajar para convertirla en una actividad sistemática e intencional: es preciso rodearla de una estructura de funcionamiento y concederle un lugar destacado en la programación de las actividades académicas propias de la universidad.

Pero, poner en marcha un Plan de Acción Tutorial universitario supone, en primer lugar, que la universidad, las distintas facultades y los diferentes departamentos estén convencidos de su conveniencia. Un paso previo necesario es pues la sensibilización del profesorado que, como ha ocurrido en otros niveles del sistema educativo, puede resistirse a admitir este papel, si simplemente lo vive como una nueva exigencia más que viene impuesta. La mentalización y compromiso del profesor es condición *sine qua non* para que la adaptación al nuevo modelo de universidad suponga una mejora real. El profesor universitario, como primer reto, debe cambiar la concepción de que su función empieza y termina en dar un temario, en transmitir los conocimientos de un programa o en la explicación de los contenidos de una asignatura o área de saber. El profesor ha de darse cuenta de que, además de enseñar, los estudiantes necesitan ser asistidos en sus aprendizajes.

Sin duda, este cambio de papel va a exigir al profesorado universitario un esfuerzo personal de *reflexión* sobre su propia función docente, de *convencimiento* sobre la necesidad de un cambio hacia la mejora y de *preparación* para ella en aquellos aspectos en los que necesite mayor entrenamiento y actualización. Entendemos que nuestros usos, costumbres y tradiciones, han llevado a la definición de un papel de profesor universitario que, en la sociedad del siglo XXI y por los compromisos adquiridos con Europa, se hace necesario que evolucione y cambie y, de todos es sabido, en la profesión docente los cambios no resultan fáciles de asimilar. El cambio de papel docente y la incorporación de la tutoría universitaria como una actividad valiosa es un proceso que va a requerir tiempo y participación activa de todos los profesionales.

Además, podrían enumerarse como otras dificultades a las que nos debemos enfrentar en el proceso de cambio hacia el nuevo modelo tutorial que nos ocupa, las siguientes:

- Las derivadas de las *actuales circunstancias coyunturales* que están sometiendo a la universidad a cambios necesarios pero muy seguidos y, para muchos, muy rápidos, lo que supone adaptaciones a veces muy importantes, ante las

que las instituciones no reaccionan siempre con la diligencia adecuada y ante las que el profesorado se siente inseguro y, en ocasiones, responde con poca sintonía y con falta de confianza en el éxito de la mejora pretendida.

- Las que surgen de las características personales *del tutor* universitario que debe reunir unas condiciones y cualidades específicas particulares, ha de mostrar determinadas actitudes y aprender y desarrollar técnicas y metodologías específicas para llevar a cabo eficazmente su labor tutorial.
- Las que provienen de la *diversidad de los estudiantes*, que son diferentes en aptitudes, intereses, procedencia cultural y socioeconómica... Las necesidades que plantean son tan plurales, que entrar en ellas supone algunos conocimientos específicos, además de tacto y competencia.
- Las derivadas de las *dificultades institucionales, organizativas y de recursos* a superar para implantarla.
- Las que proceden del *ámbito de actuación específico de la tutoría* en la que cabe casi todo y entonces puede convertirse paradójicamente en una actividad carente de contenido.

EL TUTOR: PERFIL HUMANO Y PROFESIONAL

Hasta no hace demasiado tiempo, la idea de buen profesor universitario estaba ligada a la de aquél que imparte una buena enseñanza. Se partía del supuesto de que el estudiante que ingresaba en la universidad contaba con las habilidades, destrezas, valores y conocimientos mínimos necesarios y que la misión de ésta era ampliar dichos conocimientos. Nos hallábamos y, puede que todavía nos hallemos, ante un paradigma más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje. En la actualidad, sin embargo, a cualquier profesor universitario se le suponen tres competencias:

- Transmitir el conocimiento y desarrollar destrezas sobre una determinada parcela del saber (función instructiva).
- Contribuir a la búsqueda de nuevos saberes (función investigadora).
- Estimular la *formación* de actitudes positivas hacia la ciencia y la profesión (función tutorial) (Lázaro, 2003).

Cada una de estas responsabilidades viene teniendo más o menos peso específico según el tipo de universidad, el momento concreto en que nos situemos o el tipo de estudios universitarios a que nos refiramos. Pero cada vez los profesores son más conscientes del reto que representa para ellos el que se les plantee con el mismo nivel de exigencia el cumplimiento de las tres funciones. Ello supone, como mínimo, ser un especialista en los contenidos que enseña, sentir curiosidad científica y respeto por el rigor metodológico y querer y saber ayudar a quien aprende. Con palabras de Raga (2003, p. 46):

> No cabe docencia sin vocación, no cabe investigación sin respeto al saber y no cabe tutoría sin interés por la persona.

Pero no todos los profesores tienen en la misma medida las condiciones y características que debe tener un buen instructor, un buen investigador y un buen tutor. En este trabajo nos centramos

en la última función señalada, que entraña una especial dificultad para el profesor universitario, por la falta de tradición en nuestro contexto y por las características personales y de formación específica que se le exigen, especialmente cuando las tutorías van más allá de lo estrictamente académico o profesional. Sin embargo, como un primer aporte optimista, diremos con Ángel Lázaro (2003), que un profesor que tenga la *capacidad de escuchar* y no sólo de dictar, explicar y exponer, dispone ya de una primera condición esencial en la tarea tutorial. A partir de ahí, sería además aconsejable que dispusiera de algunas cualidades personales y técnicas.

El profesor, para bien o para mal, puede ejercer un gran influjo en los alumnos. Continuamente realiza trasferencias hacia el alumno que éste va incorporando y plasmando en su forma de ser. El alumno universitario, aunque ya haya llegado a la mayoría de edad y posea criterios y actitudes propias y personales, sin embargo, tiene una personalidad todavía no conformada definitivamente que sigue siendo permeable a referentes adultos válidos para orientar su conducta. Estos referentes pueden ser más influyentes si se trata de una figura a quien el alumno ve como una persona significativa para él, que tiene autoridad sobre él, le representa, le ayuda y tutela por lo que le sirve como un punto de referencia obligado que, sin querer o queriendo, llega a imitar si el papel se encarna de una forma atractiva.

Sin embargo, la edad del tutor y las características asociadas a su papel (de adulto, profesor, experto, especialista, titular, catedrático, etc.), puede al mismo tiempo provocar el efecto contrario y crear un verdadero muro de separación. Se corre el riesgo de que el alumno vea en el profesor-tutor un vigilante, un sancionador o una autoridad académica que obra en nombre de la institución y ante la que «hay que protegerse», más que una persona amigable que está para ayudarlo en su proceso de formación. Que el alumno descubra esta faceta en el profesor-tutor no es una tarea fácil, máxime si en él no se dan determinadas características personales que su perfil requiere.

En algunas aproximaciones que se han hecho sobre el tutor en el ámbito universitario, algunas de las opiniones sobre el tutor, expresadas casi con el mismo lenguaje que usan los estudiantes, son las siguientes:

- En positivo: el tutor te ayuda a superar eventuales problemas; es un guía para encaminar tu carrera; aporta consejos objetivos y desinteresados nacidos de su saber y experiencia; facilita la integración en el centro; orienta las cuestiones laborales y los estudios; es también un orientador ante problemas y dudas, dentro y fuera del ámbito universitario; tutela académicamente ayudando a resolver problemas.
- En negativo: se mete en tu vida sin haberle invitado a ello; *te quiere llevar al huerto* de lo que él quiere; pienso que ni la universidad ni los alumnos se resentirían si no existiera el tutor: cada cual se informa de lo que quiere, cuando quiere y con quien quiere; es un profesor que tiene un horario que no cumple y te habla molesto cuando le pides aclaraciones.

En un estudio empírico reciente que presenta Lázaro (2003) se resumen en cinco las cualidades que los estudiantes universitarios consideran que debe tener un tutor (aunque la importancia que otorgan a cada una de ellas varía mucho según los estudios de que se trate):

– Afectividad, o capacidad de empatía, de mantener una relación en un

clima de acogida, pero manteniéndose en un punto intermedio, sin percepción de rechazo (antipatía) y sin manifestar un entusiasmo excesivo (simpatía).
- Individualización o manifestación de que el profesor conoce a sus estudiantes personalmente.
- Justicia o ecuanimidad en el trato sin preferencias o antipatías manifiestas.
- Autoridad serena, incluso cuando hay que amonestar.
- Respeto a todos los estudiantes.

A partir de esta muestra de opiniones y considerando asimismo las aportaciones de la teoría y la experiencia sobre el tema, se podrían identificar como *cualidades personales* deseables en un tutor las siguientes:

- *Personalidad con capacidad de influir positivamente en los demás*. Parecerían como deseables, aquellas cualidades personales que favorecieran juicios, criterios y actitudes positivas y coherentes. Es decir, que la ecuanimidad, objetividad y ponderación del tutor pudieran hacer de contrapeso en el subjetivismo y explosión pasional que, con frecuencia, definen a la juventud.
- *Sensibilidad para captar y entender los problemas juveniles*. El joven ve el mundo y lo enjuicia desde una perspectiva muy singular, a veces, incluso, en abierta contradicción con el modo de percibirlo por parte de los adultos. El tutor debe saber situarse en la perspectiva del joven si desea comprenderlo. No es posible entrar en el mundo juvenil desde la descalificación, el insulto y el negativismo. Es preciso ser sensible a sus problemas, inquietudes y preferencias, aunque no necesariamente se esté de acuerdo con ellas.
- *Capacidad de entablar relaciones afectuosas y cordiales con los demás*. El mundo interior del joven, con alguna frecuencia, es un tanto oscuro, confuso y no exento de perplejidades. Sólo la cercanía y capacidad de apertura y comunicación afectuosa pueden abrir las puertas a la confianza y seguridad que el joven busca y necesita. Es imposible ganar su confianza y respeto si no se le ha demostrado antes interés por su vida y su persona. El tutor que sepa ganarse la confianza de su grupo de alumnos tendrá en sus manos la mejor arma para estimular, motivar, hacer reflexionar e influir positivamente en las opiniones y actitudes de los estudiantes.

Son evidentes las ventajas que pueden derivarse de unas cualidades humanas como las anteriormente descritas. Sin embargo, y aún siendo necesarias, no son suficientes. Un tutor para jugar un buen papel, debe disponer también de una serie de conocimientos y estar preparado en ámbitos específicos. Podríamos hacer de ellos la siguiente síntesis:

- *Saberes científicos*. El tutor debe ser un buen profesor, competente en la materia que explica y en las asignaturas que imparte. Difícilmente puede jugar un buen papel quien es percibido como inepto o sin la cualificación profesional adecuada. Esta es una cualidad que se le debe exigir al tutor no tanto por ser tutor, cuanto por ser profesor y «un profesor especial».

- *Conocimientos teóricos sobre educación y ciencias afines.* Teoría y práctica son dos aspectos complementarios que si se separan pueden simplificar la realidad hasta el punto de desvirtuarla. La mejor teoría es una buena práctica, se dice; pero es muy difícil llegar a una buena práctica, sin la debida fundamentación teórica, como marco de referencia necesario para la acción. Por ejemplo, es deseable que el tutor disponga de nociones sobre psicología de las edades –para poder comprender el momento evolutivo por el que atraviesan los alumnos que tiene encomendados–, psicología de la educación, del aprendizaje, la motivación... –para poder comprender mejor los procesos cognitivos de los sujetos–; sociología de la juventud, la familia... –para captar los marcos de referencia y su influencia en el ámbito en el que vive el joven–; metodología didáctica –para ser eficaz en el modo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes–, etc.
- *Conocimientos teóricos y prácticos sobre relaciones interpersonales, dirección y animación de grupos.* Es conveniente que el tutor sepa conocer y analizar las claves que repercuten, favoreciendo o dificultando, la evolución y madurez de un grupo. El tutor va a dedicarse a un grupo de alumnos y, para sacarlo adelante, es preciso conocer su estructura, las fuerzas que operan en él, los papeles y liderazgos distintos que pueden ser las claves para conseguir los objetivos grupales de alto significado en cualquier tipo de educación.
- *Conocimiento de técnicas de diagnóstico e intervención educativa.* Sobre todo referidas a campos tales como la evaluación, el diseño y la aplicación de programas específicos de individualización, de motivación, de recuperación o refuerzo del aprendizaje... Entre otros, necesitará conocer técnicas de observación sistemática, de elaboración de programas y materiales didácticos, de construcción y validación de instrumentos de evaluación, instrumentos de trabajo intelectual, pruebas sociométricas, técnicas de información académico-profesional, técnicas de toma de decisiones y clarificación de valores.

Como ocurre ante cualquier actividad que se desee realizar con provecho y eficacia, el tutor ha de formarse, prepararse y entrenarse adecuadamente. Ha de ser competente en el manejo de las técnicas, recursos y situaciones que son más útiles para el desarrollo de la función tutorial, como pueden ser: programaciones individualizadas; procesos de tutela del aprendizaje autodirigido de los estudiantes; evaluaciones iniciales, continuas y de resultados; dinámicas de grupos; realización de entrevistas y estrategias de comunicación; habilidades de relación interpersonal, con capacidad de empatía y para la escucha activa; técnicas de motivación y estímulo; recursos informáticos... El adecuado desempeño de la acción tutorial, entendida como una ayuda propiciada al alumno en un clima de buenas relaciones interpersonales, procurando una mejor formación universitaria y un amplio desarrollo personal y científico, implica el dominio de la mayor parte de las técnicas enumeradas, aunque en mayor medida unas que otras en función del tipo de tutoría a realizar.

Con el listado de requisitos precedentes no pretendemos desanimar al profesorado universitario ante la opción de asumir la tutoría, que puede aparecer como una responsabilidad excesiva. Más bien

queremos dejar constancia de que se trata de una función importante dentro del quehacer docente y de un trabajo que, como todos, requiere ciertas cualidades personales y una preparación *ad hoc*. Para adquirir la preparación necesaria, al tutor le puede ser útil, por ejemplo, trabajar en equipo, para aprender de la propia experiencia y de las de los demás, así como mantener una actitud constante de auto perfeccionamiento y puesta al día, que le lleve a un reciclaje continuo, mediante lecturas, investigación en el aula o participación en cursos de formación.

EL ESTUDIANTE TUTELADO: NECESIDADES Y CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES

Para que los planes tutoriales en la universidad sean efectivos deben contar con requisitos que debe cubrir el tutor, pero no pueden diseñarse en el vacío sin atender a las características de los estudiantes que tenemos.

La apertura que la universidad ha pretendido para las nuevas generaciones, en las últimas décadas, no sólo ha permitido mejorar el nivel cultural y educativo de la población sino que, principalmente, se ha utilizado como un indicador del desarrollo científico y tecnológico de una sociedad particular. Al mismo tiempo, la universidad ha pasado de ser una institución elitista, selectiva y homogénea a otra plural, masificada y heterogénea. Todo ello ha contribuido al incremento de la diversidad del alumnado.

En un espacio abierto y flexible, tal como plantea el EEES, se ha de contemplar la atención a las necesidades y expectativas de los estudiantes como una forma de aumentar la motivación de las aulas y la calidad de las instituciones universitarias, que cada vez con más frecuencia se piensa que deben estar más ajustadas a las demandas de la sociedad actual.

Si partimos de las teorías adaptativas o inclusivas (Corno y Snow, 1986; García García, 1997, 2004), todos los estudiantes son diferentes y en, consecuencia, deben de ser tratados de manera diversa. Desde este enfoque, las diferencias de los estudiantes relevantes desde el punto de vista educativo, dependen, principalmente, del objetivo, de la situación instructiva y del estudiante. Como cada situación cambia, las características diferenciales a tener en cuenta, también. Sin embargo, en la actualidad, podemos considerar tres niveles de diversidad si consideramos los resultados académicos. El primero, vinculado a las diferencias grupales, que suelen ser fácilmente observables; el segundo, a las diferencias interindividuales, que se identifican a partir de la medida indirecta de comportamientos; y, el tercero, a las diferencias intraindividuales, consideradas en función de la interacción persona-situación y, en consecuencia, que se pueden observar en la realización de las tareas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien parece que las últimas tienen un mayor carácter diferenciador y permiten un tratamiento más ajustado al estudiante en función de la situación instructiva y de la relación docente-discente, lo cierto es que es un campo todavía en experimentación y que cada nivel de diversidad tiene suficiente entidad como para tomar decisiones sobre la forma más pertinente de atenderlas educativamente. La universidad en el marco europeo se ha de caracterizar por la pluralidad de los estudiantes, que se deriva de:

- La diversidad cultural, lingüística y socioeconómica, no sólo en cuanto al país de origen y situación económica sino también en cuanto a la

situación laboral de los estudiantes.

- La edad, al incrementarse las formas de acceso a la universidad y la permanencia de los estudiantes en las aulas derivadas de la complejidad de los planes de estudio y su participación en el mundo laboral. Por otra parte, la universidad se ha abierto a un nuevo grupo como es la tercera edad y que es también marco para el debate de expertos y la formación de profesionales en ejercicio a través, sobre todo, de los cursos y las escuelas de verano... Todo ello son manifestación de la tendencia a que la universidad acompañe el aprendizaje a lo largo de la vida (LLL).
- Las necesidades educativas especiales (altas capacidades, discapacidades visuales, auditivas, motóricas...) ocupan un lugar especial en una universidad abierta, equitativa y sin barreras.
- Los perfiles individuales provenientes de las aptitudes, actitudes y estrategias derivadas de sus experiencias educativas y personales que hacen que, las capacidades cognitivas y metacognitivas asociadas a la juventud y madurez (tales como razonamiento abstracto y descontextualizado, razonamiento hipotético y razonamiento deductivo) así como los intereses vocacionales derivados de las preferencias o aptitudes específicas y no siempre bien encauzados, supongan fuentes importantes de diversidad individual.

Por otro lado, la investigación ha puesto de manifiesto una serie de características individuales que afectan a la variabilidad dentro de cada grupo y que deberían ser diagnosticadas para ajustar mejor la intervención educativa a las necesidades diferenciales de los estudiantes y lograr los objetivos de aprendizaje deseados de una manera más eficaz. Así, además de las habilidades cognitivas (inteligencia fluida e inteligencia cristalizada, por ejemplo), se han mostrado también como relevantes: los estilos cognitivos; el conocimiento previo; la motivación de logro; el auto-concepto; la ansiedad; las estrategias meta-cognitivas o las destrezas relacionadas con la implicación en el aprendizaje (esfuerzo, persistencia, implicación, actitud, etc.) o los intereses y expectativas personales.

La diversidad más vinculada al ámbito cognitivo puede provocar diferencias en el ritmo de aprendizaje y en la asimilación de los contenidos instructivos mientras que las provenientes del campo volitivo, como son las actitudes, la autoestima y la motivación, pudieran hacerlo en la implicación y profundización de los aprendizajes. Por otra parte, los estilos cognitivos y de aprendizaje, suponen formas y estrategias diferentes de enfrentarse y solucionar los problemas. En definitiva, tener en cuenta características vinculadas al ritmo de aprendizaje, al nivel de conocimientos de entrada, a las estrategias de aprendizaje, a la dedicación, esfuerzo o implicación en las tareas y a la responsabilidad, pudiera ayudar a plantear modos específicos de atención a la diversidad de los estudiantes para facilitarles el logro de los objetivos deseados.

A continuación enumeramos una serie de conclusiones derivadas de la investigación pedagógica que pueden ser de utilidad para el profesor tutor que se proponga el diseño de planes de acción tutorial eficaces (García García, 2004):

- Se han magnificado las capacidades cognitivas de los estudiantes como característica diferenciadora del rendimiento, utilizándolas de

forma errónea tanto al definirlas como inteligencia general cuanto al asimilarlas a un constructo difuso compuesto por actitud y rendimiento. Así concebidas, se perciben como una característica propia de los estudiantes que no puede ser modificada por la intervención educativa y perpetúa la dificultad de lograr objetivos deseables cuando se utilizan para hacer propuestas académicas diferenciadoras. De esta manera, el fracaso escolar se asocia a déficits del estudiante en lugar de analizar los desajustes de los métodos educativos utilizados. Sin despreciar la importancia que las habilidades cognitivas tienen en el aprendizaje y rendimiento escolar, dos conclusiones son importantes: primero, parece que la relación entre habilidad cognitiva general y rendimiento es más baja en Educación Superior, e incluso en Secundaria, que en Primaria (Jensen, 1980); segunda, la relación entre las habilidades cognitivas y el aprendizaje varía tanto en función de las medidas cognitivas utilizadas cuanto de las diferentes tareas de aprendizaje realizadas.

En el primer caso, entre las múltiples medidas de inteligencia, parece que la inteligencia fluida y la cristalizada informan, aproximadamente, de un 40% del rendimiento y que diferentes factores cognitivos están asociados a diferentes áreas de conocimiento (matemáticas, ciencias sociales, lengua, etc.) (Gustafsson y Balke, 1993), lo que aconseja hacer un diagnóstico más preciso para cada una de las materias, de forma que permita un ajuste más eficaz del tratamiento educativo.

- Parece que el tipo de tarea que se le presenta al estudiante modifica la relación cognición-rendimiento (Ackerman, 1989; Corno y Snow, 1986; Kyllonen y Shute, 1989). Por ello, habría que tener en cuenta cuáles son las habilidades cognitivas importantes en función de:

  - El tipo de conocimiento, declarativo (conocer qué) o procedimental (conocer cómo), ya que en el primer caso sería la inteligencia cristalizada la que informara de las diferencias de ejecución mientras que en el segundo podrían ser los estilos cognitivos;
  - El tipo de dominio o conocimiento, cuantitativo, técnico o verbal, con el que se relacionan diferentes habilidades;
  - La novedad o complejidad de la tarea, puesto que la habilidad general (o aquella habilidad cuyo contenido sea similar al de la tarea) parece que tiene más peso cuando los objetivos y las reglas de la tarea o las estrategias adecuadas para resolverla son nuevas para el estudiante, mientras que va perdiendo importancia en la medida que aumenta la práctica y el conocimiento de qué tienen que realizar. En este caso, la ejercitación, la práctica y la automatización de las destrezas son importantes para los estudiantes, especialmente para aquellos con dificultades de aprendizaje o bajas aptitudes; lo que parece claro es que los alumnos necesitan diferente nivel de práctica de los contenidos de aprendizaje, para que no suponga una tarea aburrida para unos o una forma de comprobar la inteligencia de los otros en lugar

de un procedimiento para lograr los objetivos educativos.

- Los modelos teóricos y la investigación de las diferencias individuales en habilidades cognitivas incluyen componentes de carácter afectivo y conativo (Snow, Corno y Jackson, 1996), de forma que la predicción de un buen o mal aprendizaje o rendimiento está asociada a un constructo interdependiente que tiene tanto componentes cognitivos como conativos que se compensan entre sí a la hora de enfrentarse a una tarea, y que unos vincularían al compromiso para el aprendizaje (Corno y Snow, 1986), otros, al aprendizaje auto-dirigido (Oettingen et al., 2000) y otros, a la volición (Corno, 2000; Husmann et al., 2000). El ámbito conativo, que incluye tanto la motivación como la volición, ayuda a comprender mejor las diferencias en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes. Características como la motivación, la volición y las actitudes deberían ser aspectos a contemplar para favorecer el aprendizaje, porque hace que los estudiantes altamente capacitados a nivel cognitivo, puedan tener un mal rendimiento o, por el contrario, alumnos con menor nivel cognitivo consigan los objetivos diseñados.
  La motivación se relaciona con la toma de decisiones y la elección de los objetivos individuales y, en consecuencia, con la implicación en las tareas de aprendizaje y mejora del rendimiento. En concreto, los estudiantes difieren en cuanto a sus objetivos personales y, parece que, aquellos que se orientan a objetivos de dominio son más eficaces que los orientados al logro o producto académico. Parece conveniente que se conecten los objetivos personales de los estudiantes con su proyecto educativo y profesional, sus valores y la atribución causal de sus éxitos.
  Por otro lado, la volición es partícipe de los constructos que ponen los medios para alcanzar los objetivos, sus intenciones o planes. Entre éstos, es importante destacar *el aprendizaje auto-regulado*, es decir, los estudiantes difieren en la predisposición para tomar conciencia, actuar intencionalmente, esforzarse y persistir en la consecución de lo que se pretende, a pesar de las distracciones. También parece importante, la orientación hacia los otros, en cuanto a las diferencias entre los estudiantes que muestran la influencia que ejercen los otros o sobre los otros (persuasivo, empatía e inteligencia emocional), sobre todo cuando el trabajo en equipo sea importante.
  Los intereses y actitudes de los estudiantes les predisponen o, por el contrario, les distancian del aprendizaje. Hay que tener en cuenta que las actitudes expresan una valoración, positiva o negativa, hacia una persona, objeto o situación. El moverse entre los dos polos, supone tener estudiantes implicados y atentos en el proceso instructivo y estudiantes desinteresados, indiferentes y aburridos y, en los casos más extremos, la actitud negativa hacia la institución educativa puede derivar hacia el absentismo, abandono y, búsqueda de otros objetivos y valores externos a la universidad y la sociedad.
  En este sentido, hay que preguntarse si la universidad es capaz de

ofrecer alternativas ajustadas a los intereses de los alumnos. Ofertar alternativas, ya sea por medio de optativas o de itinerarios, ajustadas a los intereses, tiene un efecto motivacional, que pudiera predecir la persistencia en un programa y la implicación en las materias o actividades (Cronbach, 1990; Schiefele, 1991). Por el contrario, un desajuste entre intereses individuales y entorno educativo (centro, aula, tarea) suele producir una reacción adversa o predisposición negativa del estudiante. Esto plantea la necesidad de tener en cuenta el interés por las actividades de aprendizaje, por las materias y por la universidad, no sólo como una fuente de diversidad en el aula, sino, como un objetivo básico de la Educación Superior.

- En la relación cognición-rendimiento interfiere el tipo de entorno instructivo y, más concretamente, el método educativo que se utilice porque, indirectamente, exige al estudiante diferentes destrezas, sobre todo relacionadas con el control de su aprendizaje. Bajo esta perspectiva, los métodos educativos se diferencian en términos de alta y baja mediación instructiva. Así clasificados, cuando el rendimiento se relaciona con una aptitud[2] predictora de diferentes resultados, se deberá prescribir un tratamiento de alta mediación a los estudiantes que sean diagnosticados como de baja aptitud en dicha característica y para esa situación concreta. Esta afirmación, apoyada en la investigación ATI (Interacción entre Aptitud y Tratamiento) (Cronbach y Snow, 1977; García García, 1997), mantiene que:

  - Los tratamientos de alta mediación o con un alto grado de estructura (secuencia del ritmo, *feedback* y refuerzo inmediato e informativo; contenidos seguidos de actividades en pequeños pasos y con un alto nivel de ejercitación; exposiciones concretas, explícitas y ejemplificadas; evaluaciones frecuentes sobre el contenido aprendido) benefician a los estudiantes de baja aptitud puesto que su rendimiento mejora, pero podrían ser desmotivantes para los de alta aptitud y, en consecuencia, diminuir su rendimiento.
  - Los tratamientos de baja mediación o con bajo grado de estructura, que animan a los estudiantes a actuar más independientemente, hacer inferencias y generalizaciones no explícitas (inductivos, descubrimiento...) producen fuertes pendientes de regresión, haciendo que los estudiantes de baja aptitud tengan un bajo rendimiento mientras que los de alta aptitud logren un buen rendimiento. Snow (1989) interpreta estos resultados afirmando que los tratamientos de baja estructura tienen mayor

(2) El término aptitud debe entenderse de una forma amplia. No se refiere a capacidad, sino más bien a aquellas características del estudiante que se relacionan con el aprendizaje y rendimiento educativo. Si, como hemos defendido, hay interdependencia entre los ámbitos cognitivo, afectivo y conativo, entonces estaríamos vinculando aptitud al compromiso del estudiante hacia el aprendizaje o aprendizaje auto-dirigido.

complejidad y dificultad cognitiva, lo que proporciona un cambio motivante para los estudiantes de alto nivel de aptitud mientras que puede provocar ansiedad y una percepción de impotencia y pérdida a los estudiantes de menos nivel de aptitud. Afirmación importante si tenemos en cuenta que las propuestas didácticas actuales potencian este tipo de intervención educativa.

En definitiva, la diversidad en las aulas es un tema complejo que no puede simplificarse relacionándola, exclusivamente, con las capacidades e intereses de los estudiantes sino que supone la interrelación de componentes cognitivos, afectivos y conativos que varían en función de la tarea y la situación instructiva, ligada directamente a la materia y al método educativo elegido. De ahí la importancia de, primero, determinar las aptitudes relevantes para cada área de conocimiento, segundo, buscar métodos que se ajusten a las características y necesidades de los estudiantes y su forma de enfrentarse al aprendizaje si queremos que todos consigan los objetivos planificados de una forma óptima.

El perfil de estudiantes que demanda el EEES podría sintetizarse así: personas que sean capaces de tomar decisiones, autónomos e implicados en su aprendizaje, con hábitos y técnicas de estudio eficaces, motivados hacia el estudio y con motivación de logro, comprometidos con los valores vigentes en las sociedades que conforman la UE. Pero son estrategias que muchos estudiantes no poseen en el momento de entrada a la universidad, principalmente cuando proceden del bachillerato, nivel en el que, por lo general, están acostumbrados a prácticas de enseñanza más dirigidas y estructuradas. Por ello, es necesario que en la educación universitaria se planteen como objetivos a trabajar de manera sistemática y el ámbito de actuación transciende necesariamente el aula, por lo que la situación de tutoría se plantea como un recurso cada vez más necesario.

En un estudio realizado por Gros y Romaná (2004, p. 101), donde plantean la concepción que el profesorado universitario tiene sobre sus estudiantes, coinciden en señalarles como: *trabajadores, esforzados, conscientes y responsables*, aunque la mayoría, independientemente del departamento o centro de pertenencia, les califican como: «jóvenes poco participativos, apáticos; poco autónomos, pasivos, conformistas; despistados en la dinámica universitaria; inmaduros; poco estudiosos; poco curiosos; competitivos e individualistas; poco formados, académica e intelectualmente; más interesados en el aprobado que en el aprender y saber». Para este grupo de profesores consultados, el buen alumno se caracterizaría por las siguientes cualidades (p.102):

- Hace bien los exámenes, sigue bien los cursos.
- Ama el estudio, estudia con independencia de las notas.
- Reflexiona, se implica con lo que aprende.
- Usa la biblioteca, asiste a clase.
- Muestra espíritu crítico, se cuestiona lo que le dices.
- Participa, pregunta, consulta al profesor.
- Quiere entender, no se obsesiona con tomar apuntes.
- Pide más lecturas, es curioso, trabaja más allá de los mínimos.
- Hace buenas preguntas, difíciles, que te hacen dudar.
- Motivado, tiene ilusión.
- Tiene iniciativa.
- Maduro.
- Abierto, sin miedo a preguntar.

- Con criterio propio.
- Con valores humanos: coopera y participa.
- Interesado por temas culturales y sociales.

Parece claro que si el estudiante tuviera estas características estaría preparado para ser motor de su propio aprendizaje, bajo la orientación de su tutor o tutores. Mientras tanto, el tutor deberá ser quien dirija y supervise el aprendizaje de sus estudiantes, siendo el grado de dependencia del tutor un indicador de propia eficacia del proceso.

PERCEPCIÓN DEL PROFESOR SOBRE LA LABOR TUTORIAL ANTE EL EEES: RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO

A partir de los planteamientos expuestos, se llevó a cabo un estudio empírico exploratorio con la finalidad de descubrir cuáles son los sistemas de tutoría que se están desarrollando actualmente y qué tipo de servicios de orientación existen en las universidades europeas y españolas; qué tipo de sistemas de tutorías se consideran más aconsejables para favorecer el logro de los objetivos de la convergencia; en qué condiciones se realizan actualmente las tutorías y qué necesidades formativas y estructurales se derivan del marco del EEES.

Se llevaron a cabo una serie de entrevistas a expertos en el proceso de convergencia. De ellas hemos obtenido algunas pinceladas acerca de lo que se espera que sea el tutor en el EEES. El tutor se concibe como un profesor que realiza una enseñanza más personalizada, pero centrada fundamentalmente en asuntos académicos. El tutor es una guía en el aprendizaje fuera de clase y la tutoría es una herramienta docente que agiliza mucho las tareas del profesor si previamente ha preparado el material necesario. El tutor se percibe también como un docente en clase, que tiene interés por lo que hacen los alumnos, que hace un seguimiento en su trabajo, que tiene un grado superior de motivación al resto de los profesores, que se renueva continuamente, que también aprende de los estudiantes, que motiva a los alumnos y a su participación en clase. La tutoría es muy importante entonces para resolver dudas, para dar una ayuda personalizada, para discutir los avances, asesorar, dar bibliografía, recibir experiencias y aportaciones de los estudiantes; para que se produzca una relación directa con los estudiantes, lo que les motiva a aprender. Considerando que las tres facetas que caracterizan al profesor universitario –docencia, investigación y gestión–, la tutoría se inscribe en la primera y para realizarla correctamente parece necesario modificar el actual sistema de carga docente que se basa en las horas presenciales. Un sistema de tutorías requiere que los profesores estén muy motivados, que estén en aprendizaje continuo, al día, entrenados en esta metodología y que los profesores compartan esta filosofía.

Por otro lado, se elaboró un cuestionario de opinión de aplicación escrita o por correo electrónico a profesores que participan actualmente en el programa ERASMUS o en algún proyecto piloto relacionado con la armonización europea en materia de Educación Superior. El cuestionario de opinión se tradujo al inglés, francés e italiano y fue validado y analizado técnicamente con los datos de la propia muestra a la que fue aplicado[3].

La muestra final estuvo compuesta por 121 profesores, procedentes de 15 países europeos, incluido España, de los cuales el 60% corresponden a universidades europeas y el 38% a españolas, principalmente de la UCM. De los resultados obtenidos destacamos los siguientes:

Cerca del 70% de los profesores encuestados reconocen la conveniencia y

necesidad de las tutorías frente a un 0'8% que las consideran una pérdida de tiempo, lo que junto con el interés manifestado por ser tutor (en un 79% de los casos), da idea de la importancia que se asigna a la acción tutorial en el ámbito universitario, cuando se trabaja con alumnos de diferentes países o se pretende llevar a cabo una acción piloto.

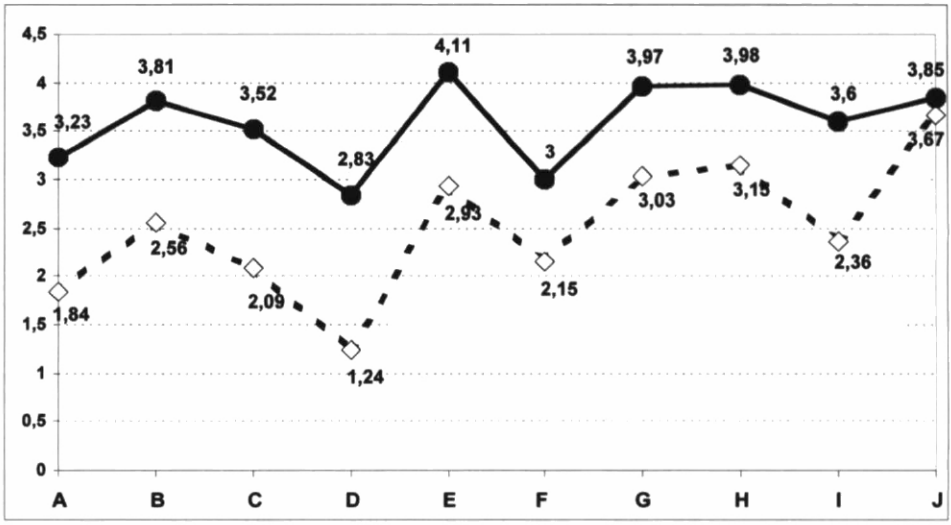
Los datos obtenidos con relación al tipo de tareas realizadas como tutor indican que la mayoría de los encuestados se limita en la actualidad a asesorar a los alumnos con respecto a los contenidos de las materias que imparten. Ahora bien, preguntados por la importancia que según su opinión va a tener ese mismo tipo de tareas en el marco de los ECTS, se constata que todas las tareas atribuibles al tutor son en general muy reconocidas (por encima de 3 de promedio, en una escala de 0 a 5) salvo la información social, que sigue sin reconocerse como una actividad propia de los tutores en el ámbito universitario ($\bar{X}$ = 2'83).

Se analizó igualmente la diferencia que había entre el tiempo que dedicaban actualmente y el que creen que van a

TABLA I

Posibles Tareas a realizar por el profesor Tutor	**Tiempo que le dedica**		**Importancia que debería tener**		**Diferencias**		
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	d	t	P
A. Acogida institucional (dar a conocer servicios, instalaciones, normativa, organigrama...)	1,84	1,42	3,23	1,41	1,360	9,603	0,000
B. Información académica (plan de estudios, asignaturas, normas de promoción, itinerarios...)	2,56	1,64	3,81	1,28	1,243	8,897	0,000
C. Información profesional (salidas profesionales, demanda laboral, inserción laboral...)	2,09	1,61	3,52	1,51	1,373	10,005	0,000
D. Información social (vivienda, legislación, ayudas al estudiante, conocimiento del entorno cultural, ayuda a la integración...)	1,24	1,37	2,83	1,54	1,523	11,370	0,000
E. Asesoramiento académico (atendiendo a las necesidades y características particulares del estudiante, profundizar en estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio...)	2,93	1,47	4,11	1,08	1,177	9,306	0,000
F. Asesoramiento personal (atendiendo a los problemas derivados de situaciones personales, familiares, de salud, sociales...)	2,15	1,52	3,00	1,38	0,841	7,405	0,000
G. Apoyo técnico al aprendizaje (elaboración de planes individuales, seguimiento, recomendaciones bibliográficas...)	3,03	1,50	3,97	1,17	0,939	7,972	0,000
H. Apoyo al aprendizaje mediante la resolución de dudas y corrección de las dificultades de aprendizaje	3,15	1,37	3,98	1,16	0,839	8,799	0,000
I. Diagnóstico (detección de necesidades...)	2,36	1,46	3,60	1,34	1,229	10,328	0,000
J. Evaluación (corrección de tareas, revisión de exámenes...)	3,67	1,29	3,85	1,14	0,168	1,857	0,066

GRÁFICO I



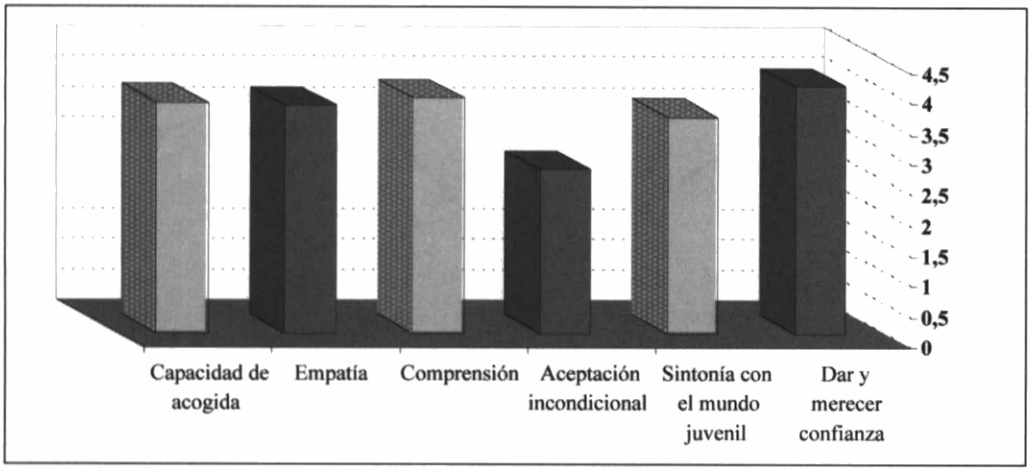
necesitar en el ECTS (prueba t de «Student» para grupos correlacionados) y en todas ellas se ve un aumento considerable y significativo a favor de la necesidad de mayor tiempo de dedicación a todas las tareas, con la salvedad de las tareas de evaluación en la que los profesores no consideran que deban dedicar más tiempo del que ya dedican.

En general se pudo comprobar que los profesores consideran que las condiciones actuales de espacio, formación sobre tutoría, Servicio de Orientación, alumnos que tutelar, guías para entrevistas, datos sobre historiales académicos, etc. son bastante deficitarios. Por el contrario, consideran que para aplicar los nuevos modelos definidos en el EEES precisan unas condiciones bastante más exigentes y de calidad y, de hecho, las diferencias halladas entre la situación actual y las deseables (prueba t de «Student» para grupos correlacionados) son todas significativas y con diferencias que en todos los casos superan un punto de valoración. Esto indica que los responsables de las universidades deben plantearse la necesidad de una mejora sustancial en sus actuales dotaciones si se quiere tener éxito en la implantación de los planes de convergencia europea.

El tipo de responsabilidades que los profesores asumen y están dispuestos a asumir son principalmente académicas y profesionales. Es decir, el tipo de tutoría que parece tener más aceptación sigue siendo la centrada en dar orientaciones sobre la propia materia. Lo que suponga un mayor grado de compromiso y relación con el alumno no parece que tenga mucha aceptación entre el profesorado universitario encuestado, si bien

(3) La fiabilidad del cuestionario, obtenida por a de Cronbach fue de 0'944 y los índices de homogeneidad de casi todos los ítems superaron el valor 0'25 salvo 3 que tiene valores entre 0,2 y 0,23.

GRÁFICO II



consideran que ese tipo de tutoría va a tener una mayor presencia en el futuro de la que ya tiene actualmente.

Por último, también debemos destacar que los profesores se consideran en general bien capacitados para desarrollar su actividad como tutores.

CONCLUSIONES

Como conclusión se podría afirmar que los profesores encuestados, en consonancia con la argumentación teórica expuesta más arriba, se muestran partidarios e interesados en la actividad tutorial, a la que califican de conveniente y necesaria para afrontar los procesos de convergencia europea. Sin embargo, el modelo de tutoría preferido por los profesores componentes de la muestra es el académico y en menor medida el profesional y el tipo de tutoría dirigido a la asesoría personal es el menos valorado. Aunque actualmente las tareas que desempeñan como tutores se centran en los aspectos o dimensiones académicas, consideran que en el futuro deberán incrementar no sólo este tipo de acciones sino también las profesionales y personales. Por otro lado, estos profesores consideran que las condiciones actuales no son las mejores para el desarrollo de su función como tutor y que se deberán mejorar bastantes los apoyos y refuerzos para una realización correcta de la misma. Se consideran bien capacitados, si bien echan de menos un mayor apoyo institucional.

De acuerdo con el *Informe Universidad 2000* (Informe Bricall), apartado 4 y, apoyados en la argumentación teórica expuesta, así como en los resultados del estudio empírico que acabamos de resumir, apostamos por una figura de profesor tutor (o asesor) del estudiante como un servicio que cada vez con más claridad deben prestar nuestras universidades. Sin embargo, para que la tutoría llegue a ser un elemento de calidad, debe reunir una serie de cualidades entre las que destacamos las siguientes:

- Es una actividad intencional, con objetivos claros y debidamente programados.
- Ha de contar con los medios y recursos suficientes para poder

llevarse a cabo con un mínimo de eficacia.
- Debe estar inserta en la actividad docente, en coordinación con el resto de actividades formativas.
- Se manifiesta como un proceso continuo, coherente y acumulativo.
- Supone un modo de intervención educativa diferenciada, adaptativa e integral.
- Está comprometida con los diferentes agentes y estamentos universitarios de orientación universitaria como COIE, SOU, Servicios de asesoramiento psicológico...
- Implica activamente al alumno.
- Está basada en el respeto y la aceptación mutua.
- Da protagonismo y libertad personal al alumno.
- Ha de llevarse con un carácter personal y confidencial.

Entendemos que, aunque la tutoría universitaria no sirve para cubrir todos los objetivos de aprendizaje, puede constituir un poderoso medio para trabajar de manera más eficaz algunas competencias más generales y difíciles de conseguir con el trabajo docente de aula, especialmente cuando los grupos de estudiantes se van haciendo cada vez más heterogéneos en variables muy relacionadas con los resultados pretendidos.

Las razones por las cuales consideramos que se impone inevitablemente un régimen tutorial en el ámbito universitario son de índole diversa y se derivan de los grandes cambios experimentados, especialmente durante los últimos años, que han llevado a la conformación de una sociedad del conocimiento, altamente tecnificada y plural, que evoluciona a velocidades vertiginosas. En relación con el Espacio Europeo de Educación Superior, nuestra propuesta se basa en una revalorización de la tutoría universitaria que se presenta como respuesta a:

- La gran carga de trabajo autónomo que implican los nuevos créditos europeos (ECTS) durante el cual el estudiante no puede verse desasistido. La guía necesaria para que su aprendizaje sea a la vez efectivo y eficiente, en cuanto a tiempo empleado y materiales, pasa necesariamente por la figura del profesor tutor. El objetivo del trabajo del tutor debe ser a corto, medio o largo plazo, el aprendizaje autodirigido, dependiendo de las características diferenciales del estudiante, del tipo de estudios y de la edad.
- Los planteamientos educativos que se propugnan de cara a la convergencia y que postulan un mayor protagonismo del estudiante en su periodo de formación, que se extiende a lo largo de toda su vida (LLL), lo que demanda una atención más personalizada, ajustada a las características diferenciales de cada persona y a cada edad. Las condiciones y necesidades del estudiante universitario actual han cambiado y ahora se demanda un mayor asesoramiento no sólo en el ámbito académico, sino también en cuestiones sociales, personales y profesionales.

Ahora bien, el cómo pueda implementarse y llevarse a la práctica este servicio de manera que sea útil al tiempo que rentable, no resulta fácil. A continuación presentamos algunas propuestas que pueden llegar a hacer realidad la existencia de un servicio de tutoría eficaz, incluso en las universidades más grandes e insuficientemente dotadas.

- Contar con la participación tanto de profesores como de estudiantes,

de modo que se conviertan en agentes efectivos del cambio más que obstáculos en el proceso de armonización. En la *Conferencia de Berlín* (2003) se hace expreso el reconocimiento de la participación activa de universidades y estudiantes en el proceso de convergencia, lo que está contribuyendo al gran desarrollo del *Proceso de Bolonia.* Esta participación hay que estimularla y fomentarla mediante campañas de concienciación y de información y cursos de formación.

- Utilizar la modalidad de mentoría, o tutoría entre iguales, por su valor formativo para el alumnado y por sus claras ventajas en cuanto a economía de esfuerzos y recursos, así como la posibilidad de llegar, de una forma viable, a una amplia población de los estudiantes universitarios. Ello supondría preparar en cada centro a un grupo de profesores que coordinarían a los estudiantes mentores, seleccionar y preparar a los estudiantes mentores con una asignatura similar a la ya existente y en experimentación en algunas universidades como la Universidad de Sevilla, Complutense, Politécnica de Madrid,... (ver García Nieto et. al., 2004, Oliveros el al. 2003-2004); reglamentar los derechos, obligaciones, formas de selección y créditos a conceder a los estudiantes de los últimos cursos (mentores) que tuvieran a su cargo a los estudiantes de nuevo ingreso; dotar de una suficiente infraestructura para hacer posible el funcionamiento (despachos, lugares de encuentro, medios de difusión, de información y comunicación).
- Estimular la implantación de servicios técnicos de apoyo a la labor tutorial, como pueden ser los Servicios de Orientación Universitaria (SOU), con sede en cada Facultad o Escuela, de manera que sirva de elemento coordinación de la red tutorial y de los estudiantes mentores de cada centro. El SOU podría llevar a cabo tareas como: diagnóstico previo del alumnado; recepción de los alumnos de nuevo ingreso; iniciación de los alumnos nuevos a la vida universitaria; organización de «asignaturas cero» o preparatorias; programación de cursos de ampliación, recuperación y reciclaje; diseño de actividades relacionadas con técnicas de búsqueda de empleo y e inserción laboral y profesional; puesta en marcha de talleres sobre técnicas de estudio y metodología de trabajo científico en la universidad...; servicio de atención personal o asesoramiento especializado al alumnado con dificultades o problemas personales específicos, como puedan ser minusvalías, drogodependencias, SIDA...; formación y reciclaje del profesorado de la Facultad o Escuela; seguimiento de los alumnos egresados de los centros, etc.
- Junto a la tutoría académica, revitalizar la tutoría profesional, sin descuidar la personal para dar énfasis al desarrollo integral del universitario. Esto supondría la preparación profesional y técnica del actual profesorado universitario en técnicas de conducción dinámica de grupos, de relación interpersonal, de motivación... Como apoyo a esta labor, se pueden encontrar algunos ejemplos de materiales útiles en Rodríguez Espinar (2004), entre otros trabajos.
- Eliminar o paliar los problemas de organización y de carencia de recursos y medios que pueden

obstaculizar el proceso de puesta en práctica de las tutorías académicas.

BIBLIOGRAFÍA

ACKERMAN, P. L.: «Individual differences and skill acquisition», en ACKERMAN, P. L.; STERNBERG, R. J.; GLASER, R. (eds.): *Learning and individual differences: advances in theory and research.* New York, Freeman, 1989, pp. 165-217.

BRICALL, J. (coord.): *Informe Universidad 2000.* Madrid, Patronato de la Conferencia de Rectores, 2000.

CORNO, L.: «Special double issue on conceptions of volition: theoretical investigation and studies of practice», en *International Journal of Educational Research*, 33 (2000), pp. 659-663.

CORNO, L.; SNOW, R. E: «Adapting teaching to individual differences among learners», en WITTROCK, C. M. (ed.): *Handbook of Research on Teaching.* London, MacMillan, 1986, pp. 605-629.

CRONBACH, L. J.: *Essential of psychological testing.* New York, Harper and Row, 1990.

GARCÍA GARCÍA, M.: «Educación Adaptativa», en *Revista de Investigación Educativa*, 15, 2 (1997), pp. 247-271.

— «Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes», en JIMÉNEZ, C. (coord.): *Pedagogía Diferencial y Diversidad.* Madrid, Pearson educación, 2004.

GARCÍA NIETO, N. et al.: *La tutoría en las enseñanzas Medias. Esquemas y guiones de trabajo.* Madrid, Publicaciones ICCE, 1990.

GARCÍA NIETO, N.: «Los contenidos de la Función Tutorial», en *Revista Complutense de Educación,* 7, 1 (1996).

GARCÍA NIETO, N.; OLIVEROS, L.; GARCÍA, M.; RUIZ, C.; VALVERDE, A.: «Red de Estudiantes Mentores en la Universidad Complutense», en *Proyecto de Innovación Educativa UCM.* PIE 2003/40, 2004.

GROS, B.; ROMANÁ, T.: *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria.* Barcelona, Octaedro/ICE-UB, 2004.

GUSTAFSSON, J. E.; BALKE, G.: «General and specific abilities as predictors of school achievement», en *Multivariate Behavioural Research*, 28 (1993), pp. 407-434.

HUSMAN, J.; MCCANN, E.; CROWSON, M.: «Volitional strategies and future time perspective: embracing, the complexity of dynamic interactions», en *International Journal of Educational Research*, 33 (2002), pp. 777-799.

JENSEN, A. R.: *Bias in mental testing.* New York:, Free press, 1980.

KYLLONEN, P. C.; SHUTE, V. J.: «A taxonomy of learning skills», en ACKERMAN, P.L.; STERNBERG, R. J.; GLASER, R. (eds.): *Learning and individual differences.* New Cork, Freeman, 1989, pp. 117-163.

LÁZARO, A.: «Competencias tutoriales en la universidad», en F. MICHAVILA, F.; GARCÍA DELGADO, J. (eds.): *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad.* Madrid, CAM-Cátedra UNESCO, 2003.

OETTINGEN, G.; ONG, G.; GOLLWITZER, P.M.: «Effective self-regulation of goal attainment», en *International of Educational Research,* 33 (2000), pp. 705-732.

OLIVEROS, L.; GARCÍA, M.; RUIZ, C.; VALVERDE, A.: «Innovación en la orientación universitaria, una experiencia: Red de estudiantes mentores en la UCM», en *Contextos educativos. Revista de Educación Universidad de La Rioja,* 6-7 (2003-2004), pp. 331-354.

RAGA, J. T.: «La Tutoría, reto de una universidad formativa», en MICHAVILA, F.; GARCÍA DELGADO, J. (eds.): *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid, CAM-Cátedra UNESCO, 2003.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (coord.): *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona, Octaedro/ICE-UB, 2004.

SCHIEFELE, U.: «Interest, learning and motivation», en *Educational Psychologist*, 26 (1991), pp. 299-323.

SNOW, R. E.: «Cognitive-conative aptitude interactions in learning», en KANFER, R.; ACKERMAN, P.L.; CUDECK, R. (eds.): *Abilities, motivation and methodology*. Hilldale-N.J., Lawrence Erlbaum Ass, 1989, pp. 435-474.

SNOW, R. E.; CORNO, L.; JACKSON, D.: «Individual differences and conative functions», en BERLINER, D.C.; CALFEE, R. C. (eds.): *Handbook of Educational Psychology*. New York, Macmillan, 1996, pp. 243-310.

estudios

ANTONIO NAVÍO GÁMEZ
Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional

ENRIQUETA MOLINA RUÍZ
Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa

SILVINA PARICIO TATO
Política educativa europea



PROPUESTAS CONCEPTUALES EN TORNO A LA COMPETENCIA PROFESIONAL

ANTONIO NAVÍO GÁMEZ*

RESUMEN. El presente artículo trata de una serie de propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. Inicialmente partimos del significado de la competencia, atendiendo a los diferentes aspectos que se consideran en su definición, haciendo especial énfasis en la confusión terminológica que puede constatarse en una detallada revisión de la literatura. A continuación, hacemos hincapié en los enfoques o aproximaciones que delimitan el concepto y que nos hacen percibir que el sentido de la competencia profesional ha evolucionado en el tiempo y en el espacio a la vez que manifiesta matices cuando nos encontramos en el terreno pedagógico. En tercer lugar, presentamos algunos modelos teóricos y/o prácticos de carácter explicativo que nos presentan algunos autores desde diferentes perspectivas. Finalmente, ofrecemos la relación de la competencia profesional con otros conceptos asociados que han tenido y tienen especial relevancia en el terreno de la formación para el empleo: capacidad y cualificación. Para todo ello, en todo momento, aportamos nuestra visión, que justifica la presente aportación desde la perspectiva de las propuestas conceptuales.

ABSTRACT. This article deals with a series of conceptual approaches to professional competence. The starting point is the meaning of competence, paying attention to the different aspects taken into account in its definition, and placing particular emphasis on the terminological confusion, which can be seen through a detailed analysis of the literature on the subject. Secondly, the approaches or perspectives delimiting the concept are underlined. Through these approaches it is possible to see that the meaning of professional competence has changed over time and space, making nuances obvious in the pedagogical domain. Thirdly, some theoretical and/or practical models of an explanatory nature are included. These models are explained from different perspectives by several authors. Finally, the relation between professional competence and other associated concepts, which have had and have special importance in the field of training for employment: skills and qualifications, is provided. In all cases, our particular opinion has been given, which justifies this contribution from the perspective of the conceptual approach.

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 213-234.
Fecha de entrada: 03-12-2003 Fecha de aceptación: 01-03-2004

INTRODUCCIÓN

El profesor Adalberto Ferrández aludía en sus últimos escritos[1] al problema de la polisemia en el terreno pedagógico. Afirmaba que, cuando surge un nuevo concepto que pretende dar sentido a una realidad determinada, empieza ya a carcomerlo la polisemia, adquiriendo diferentes significados y alterando su sentido original. No le faltaba razón al profesor si atendemos al concepto de competencia profesional. Cuando empezamos a desentrañar qué es lo que hay tras este concepto sugerente, podremos percibir muchos significados, muchas tomas de postura y diferentes perspectivas que están en ocasiones contrapuestas.

En el presente trabajo, intentaremos aportar luz al concepto, delimitando los aspectos que nos parecen más significativos y tomando postura de acuerdo con los mismos, sin perder de vista que la competencia profesional se aborda desde diferentes perspectivas teóricas y prácticas aunque nuestra postura sea básicamente pedagógica y próxima al contexto profesional, y aunque no obvie los necesarios referentes personales, siempre presentes en las propuestas educativas y formativas. Para ello, nos plantearemos una serie de aspectos clave que debemos afrontar para aprehender un concepto de competencia profesional. En primer lugar, el de la delimitación conceptual: las definiciones y la constatación de la confusión terminológica cuando percibimos que hacer alusión a competencia puede tener varios sentidos. En segundo lugar, los enfoques teóricos que se asocian a una manera determinada de percibir la competencia y la realidad profesional y laboral. En tercer lugar, los modelos explicativos que permiten integrar la competencia conceptualmente y orientar las acciones que se puedan plantear con ella: evaluación, formación, remuneración, etc. En cuarto lugar, la delimitación de la competencia con otros conceptos especialmente significativos en el contexto profesional, laboral y ocupacional, específicamente la capacidad y la cualificación. La exposición de los mencionados aspectos clave nos permitirá plantear nuestras propuestas conceptuales a la vez que tomar postura en torno al concepto, exponiendo nuestra visión integradora de la competencia profesional desde los distintos elementos que ponemos en juego.

Antes de entrar en materia, quisiéramos destacar algunos aspectos positivos y negativos que afectan al enfoque de competencias tal y como es concebido en la actualidad. Belisle y Linard (1996) nos ofrecen algunos apuntes interesantes, sintetizados en el cuadro I, que pretenden actuar como carta de presentación a la caracterización de la competencia profesional.

La propuesta pone de manifiesto que la competencia y el uso que se hace de la misma están condicionados por la definición que se considere, por el enfoque en el que se ubique y por las características del entorno en el que se plantea. Este análisis es el que proponemos en este artículo bajo la forma de aspectos clave y aportando una propuesta de síntesis a partir de los mismos.

PRIMER ASPECTO CLAVE: LA DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Intentar aportar una definición unívoca y compartida en torno al concepto de competencia profesional no es una tarea fácil. Como afirma Sulzer (1999), ¿qué más

(1) Véase, por ejemplo, en FERRÁNDEZ (2002) una selección de algunos de los textos más significativos del profesor.

podemos decir o escribir sobre la competencia? No obstante, es preciso que centremos de manera más o menos clara el significado de acuerdo con los planteamientos, definiciones y enfoques que se presentan en una detenida revisión de la literatura y de la que nos atrevamos a proponer una definición que, más que aportar aspectos nuevos que podrían generar confusión, sintetice los aspectos más relevantes que se ponen en juego.

Bolton y otros (1999) sitúan el embrión de lo que hoy podemos denominar «competencia profesional» en los

CUADRO I

Aspectos positivos y negativos del enfoque de las competencias (a partir de Belisle y Linard, 1996, p. 28)

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS[2]
• Explicitan y reconocen los saberes implícitos asociados al trabajo que hasta el momento eran ignorados. • Ofrecen una alternativa a la selección de saberes escolares iniciales basados en las disciplinas y en los títulos. • Aportan a los formadores y a las organizaciones referentes de análisis comunes que hasta el momento no tenían. • Proporcionan un puente útil entre la acción y los conocimientos definiendo cualificaciones a partir de comportamientos observables y medibles, claramente definidos y catalogados. • Permiten, a primera vista, un avance social aplicando las reglas propias de una pedagogía humanista «centrada en el aprendiz» otorgándole más control y autonomía en su aprendizaje.	• La noción actual de competencia se inscribe en una *visión analítica de racionalización y de normalización objetiva de comportamientos restringidos,* que conduce a una *fragmentación de unidades en detrimento de las dimensiones* de integración y de globalidad de adaptación *propias de las actividades contextualizadas.* • La explicitación objetiva de las actuaciones observables conduce a *formulaciones muy abstractas que no consideran los fundamentos* implícitos de los conocimientos en situación, de la interacción social y de las prácticas culturales que han sido *puestos de manifiesto por las investigaciones etnográficas.* • La actividad competente se reduce a *enumeraciones que suman cerradas y estáticas, minuciosas e interminables de roles, tareas y actos atomizados,* cuya simple yuxtaposición es juzgada como suficiente para rendir cuentas ante la actividad. • La *evaluación de las competencias* no contempla la finalidad formativa: *se reduce, casi siempre, a verificar la presencia de actuaciones a partir de indicadores de comportamientos observables* en los casos más adecuados *a partir de esquemas de referencia.*

(2) Los subrayados de los aspectos negativos del enfoque de competencias son nuestros.

trabajos de McClelland en los años setenta cuando buscaban correlaciones positivas entre el éxito en el trabajo y los resultados en los tests de inteligencia. Sin duda, el tratamiento que en la actualidad se da al concepto de competencia profesional dista muy mucho de los primeros trabajos. No obstante, como podremos constatar, algo queda en las definiciones de alusiones a aptitudes, capacidades y potencial. Desde una perspectiva pedagógica, didáctica o curricular, podemos recordar los modelos de CBTE (Competency Based Teacher Education), en los que la competencia era considerada, desde un referente conductista, como las destrezas docentes que, una vez identificadas, podían trasladarse a los procesos de formación de profesores y maestros. Como en el caso anterior, la consideración actual de la competencia es distinta.

La revisión conceptual nos pone de manifiesto dos cosas, a nuestro entender. Por una parte, la variedad de elementos que se consideran en las definiciones. Por otra, la confusión terminológica que se percibe por la variedad de significados atribuidos a la competencia, especialmente en el contexto profesional y ocupacional. Éstos son los aspectos que destacaremos para hacer frente a este reto.

Definiciones de competencia profesional

La consulta atenta de literatura relacionada con las competencias brinda una cantidad considerable de definiciones, específicas en algunos casos, amplias en otros, que ponen de manifiesto unos elementos u otros. Podremos encontrar coincidencias, a la vez que discrepancias, en las distintas propuestas. No obstante, como afirma Westera (2001), exponer un listado de definiciones no tendría mucho sentido y menos en el contexto de este trabajo. Por ello, nos remitiremos a un trabajo previo (Navío, 2001), en el que recopilábamos veinticinco aportaciones distintas que intentaban definir la competencia profesional en la última década del siglo pasado y en los primeros años del presente. De las distintas propuestas, podemos reparar en algunos aspectos interesantes que nos aporten luz a la hora de definir la competencia profesional.

Un primer aspecto que aparece en las definiciones es el de los *componentes de la competencia profesional.* Podemos sintetizar las diferentes aportaciones del siguiente modo:

- La competencia profesional puede ser considerada como un conjunto de atributos personales: capacidades, motivos, rasgos de personalidad, autoconcepto, aptitudes, actitudes y valores, propiedades personales, características de la personalidad y recursos individuales.
- Complementaria o alternativamente se consideran algunos atributos personales que se relacionan con los contextos de trabajo: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, comportamientos y conductas y experiencias. Éstos, a diferencia de los personales, tienen sentido precisamente por el contexto desde el que surgen o se manifiestan.

Con esto, podemos apuntar que la competencia o las competencias profesionales pueden ser consideradas como un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.), que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como

referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo.

Otra referencia que aparece en algunas definiciones es la de la *utilidad de la competencia profesional.* Uno de los aspectos más apuntados es la contribución que ésta o éstas aportan para la adaptación al contexto de trabajo. Esta adaptación se manifiesta de maneras muy distintas: desempeño eficaz, efectivo y con éxito, lograr la colaboración, resolver problemas, etc.

En cualquier caso, la utilidad de la competencia profesional está en la capacidad que tiene para hacer frente a contextos profesionales cambiantes y en los que aspectos como la polivalencia y la flexibilidad son necesarios. Lo social complementa, como hemos constatado en los componentes y ahora en su utilidad, lo individual.

Precisamente, de acuerdo con lo social y con lo individual, algunas definiciones consideran lo que podríamos llamar *referentes de la competencia profesional*:

- Por una parte, el referente social, que abarca desde los aspectos más genéricos del contexto productivo hasta las exigencias de la organización del trabajo que se manifiestan en forma de requerimientos.
- Por otra parte, el referente individual, que considera los atributos personales que se manifiestan de manera combinada e integrada y que se presentan habitualmente en forma de requerimientos

Podemos apuntar que los requerimientos y el potencial están irremediablemente condenados a complementarse y a ayudarse en la conformación de la competencia profesional. De nada servirán los requerimientos si no tienen en cuenta el potencial de las personas o de los colectivos, como tampoco será de utilidad el potencial si no se construye de acuerdo con ciertos requerimientos genéricos o específicos.

Con ambos referentes, es preciso apuntar que la competencia profesional no sólo está en el empresario o en la sociedad sino que, además, su planteamiento y su utilidad suponen considerar ambos referentes que, aunque en ocasiones contrapuestos, deben tenerse presentes. Así, la competencia profesional es, a la vez, realización individual y exigencia social. Por esta doble referencia, la competencia evoluciona en el espacio y en el tiempo.

Si la competencia profesional forma parte de un atributo personal pero además está relacionada con el contexto, supone asumir que ésta puede adquirirse mediante acciones diversas: procesos reflexivos de formación o procesos «ciegos» de aprendizaje en el puesto de trabajo.

También aparece en las definiciones la alusión a la *evolución* y a la *evaluación de la competencia profesional.* Si asumimos que la competencia profesional se plantea en un contexto cambiante, es coherente deducir su inevitable evolución y, por tanto, su necesaria evaluación; es decir, ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro contexto. Sin duda, y por lo que se refiere a la evaluación de la competencia profesional, podemos apuntar que es uno de los retos que deben afrontarse, sobre todo cuando se pone de manifiesto la necesidad de certificar y acreditar conocimientos y experiencias profesionales de acuerdo con la lógica de las competencias.

Confusión terminológica

Como hemos visto en el análisis de las definiciones, aludir a competencia profesional supone adentrarse en un terreno en el que se impone la confusión terminológica. Además de destacar la variedad de elementos que componen la competencia profesional, podemos considerar otros aspectos que contribuyen a abonar la confusión y a hacer de la competencia un terreno resbaladizo en el que todo o casi todo es posible.

En primer lugar, podemos recurrir al concepto tal y como se utiliza en la lengua inglesa[3]. Short (1984) refiere los conceptos *competence* y *competency* que, a diferencia de lo que señalan algunos diccionarios, no son sinónimos sino que, contrariamente, son términos que designan realidades distintas. De este modo se expresa el autor:

> Más específicamente, *competency* viene a referirse a un atributo específico que puede ser poseído por alguien, probablemente dentro de un conjunto de *competencies* relacionadas sugiriendo ambos conceptos, tanto una categoría concreta a través de la cual una persona puede ser juzgada como adecuada y suficiente, así como la «cualidad» o «estado de ser» que caracteriza a una persona como competente, adecuada, capaz... dentro de una determinada categoría. Por su parte, la palabra *competence* ha sido normalmente reservada para la segunda de estas connotaciones; cualidad o estado de ser pero sin saber específicamente qué es capaz de hacer la persona (Short, 1984, p. 201).

Así, como apunta el autor, el término *competency* denota ciertas categorías concretas y/o cualidades específicas, mientras que el término *competence* denota cualidades genéricas que no pueden especificarse. Si bien esta diferencia puede parecer poco significativa al no existir en nuestro vocabulario una distinción terminológica como la presentada (*competence* y *competency* pueden ser traducidas al español como *competencia*), es cierto que las fuentes que podemos utilizar destacan, plantean o a menudo obvian estas matizaciones que pueden ser muy significativas cuando nuestro cometido es el de evaluar la competencia (o las competencias)[4] en un contexto determinado o sobre la base de unas personas determinadas. Esto puede ser significativo cuando, como en nuestro contexto, se equipara en ocasiones competencia con actuaciones profesionales (*performances*) más propias del significado concreto (*competency*) del término.

De manera análoga, Stuart y Lindsay (1997) diferencian en su discurso los conceptos *competence* y *competency*. Aunque en ningún momento clarifican la diferencia, de su aportación puede destacarse lo siguiente:

- Cuando hablan de aproximaciones estadounidenses, el concepto utilizado es *competency*. En cambio, el concepto utilizado es el de *competence* cuando se analiza la realidad del Reino Unido.
- Las *competencies* (plural de *competency*) son utilizadas cuando se hace referencia a rasgos de conducta

(3) Aludir al uso que se hace del concepto en la lengua inglesa es para nuestro trabajo significativo por cuanto gran parte de la literatura sobre este aspecto está elaborada en esta lengua.

(4) Aunque no hayamos encontrado una referencia que sustente esta opinión, en ocasiones aludir a competencia tiene un sentido genérico, mientras que usar el concepto en plural, competencias, suele referirse a listados de actividades profesionales, funciones, realizaciones profesionales, más próximas al concepto inglés «competence».

y a enumeración de elementos precisos. En cambio, la *competence* tiene un sentido más global que, en muchas ocasiones, es utilizado en singular.

El doble significado desde la lengua inglesa también aparece en la española aunque atribuido al mismo concepto. Para Mertens (1996), el concepto, único, tiene un doble significado. Por una parte, la competencia puede aparecer como una «disputa», cercana a la competitividad o, por otra, como una «aptitud», más propia de las características personales.

Prieto (1997, pp. 8-10), por otra parte, afina más en el planteamiento de la confusión terminológica aludida por Mertens cuando nos aporta un acercamiento a la competencia poniendo de relieve que se trata de un concepto harto complejo que se presta a múltiples interpretaciones, matices y malentendidos. Expone seis acepciones que presentaremos de manera sintética:

- *Competencia como autoridad*: suele aparecer cuando se decide qué asuntos y cometidos quedan bajo la competencia directa de un profesional concreto o de una figura profesional.
- *Competencia como capacitación*: se utiliza para destacar el grado de preparación, saber hacer, conocimientos y pericia de una persona como consecuencia del aprendizaje.
- *Competencia como competición*: se utiliza a la hora de fijar determinadas estrategias de explotación y venta de productos y servicios generados para rivalizar.
- *Competencia como cualificación*: suele utilizarse cuando debe decidirse si un candidato muestra las cualidades que se atribuyen como pertinentes para el puesto.
- *Competencia como incumbencia*: utilizada a la hora de acotar las tareas y funciones de las cuales son responsables unos empleados en un dominio profesional dado. Está vinculada a la noción de figura profesional que engloba el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada.
- *Competencia como suficiencia*: suele utilizarse al fijar las especificaciones que se consideran mínimas o clave para el buen hacer competente y competitivo. Se acotan realizaciones, resultados, experiencias, logros que un titular debe sobrepasar para acceder o mantenerse satisfactoriamente en una ocupación con garantías de solvencia y profesionalidad.

A la citada propuesta, podríamos añadir otro significado de la competencia que, en relación con la última presentada por el autor, nos puede dar una idea de otro aspecto de la competencia; éste es el de su individualidad. Por tanto, se correspondería con la persona que la posee:

- *Competencia como satisfactoriedad*: puede utilizarse cuando asumimos que el buen hacer competente está en cada persona, más allá de recurrir a especificaciones mínimas o clave que puedan ser consideradas. En este sentido, la suficiencia podría ser complementaria de la satisfactoriedad considerando lo social (suficiencia) y lo individual (satisfactoriedad).

Como podemos comprobar, a lo que nos conduce esta constatación es a tomar una postura específica y clara en torno al concepto de competencia profesional: su

sentido, los componentes que le dan sentido y el contexto de aplicación, entre otros aspectos. Por eso, a partir del análisis conceptual realizado podemos proponer nuestra definición extensa de la competencia profesional:

> La competencia o competencias profesionales son un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo.
>
> Su utilidad está en la capacidad de éstas para hacer frente a contextos profesionales cambiantes y en los que aspectos como la polivalencia y la flexibilidad son imperantes. Así, la competencia profesional supone considerar dos referentes básicos: el social y el individual que, aunque en ocasiones contrapuestos, deben tenerse presentes con una intención transformadora de lo individual y de lo social.
>
> El proceso de adquisición de las competencias profesionales supone acciones muy diversas que escapan incluso de lo intencional y sistemático si asumimos la importancia de lo informal. Además, la consideración de lo contextual y la apuesta por lo informal supone que la evaluación sea una acción inevitable si asumimos sin asombro su relativismo espacial y temporal; es decir, que ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro contexto.
>
> Con lo dicho, enfoques conductistas o funcionales deben ser sustituidos por interpretaciones dinámicas e integradas, que permitan algún atisbo clarificador y consecuente en el proceso de evaluación de las competencias profesionales.

SEGUNDO ASPECTO CLAVE: LOS ENFOQUES O APROXIMACIONES TEÓRICAS

Complementariamente a la toma de postura conceptual, aparecen los enfoques o las aproximaciones teóricas en torno a la competencia. Así, analizando las diferentes definiciones, podemos agruparlas en torno a enfoques o aproximaciones teóricas. Asimismo, podemos aportar una definición de competencia de acuerdo con la toma de postura teórica de referencia o de acuerdo con el enfoque asumido. En cualquier caso, ambas reflexiones, la conceptual y la del enfoque o aproximación, pueden darse a la vez aunque en este momento las planteemos secuenciadas.

Gonczi (1994) presenta tres enfoques diferenciales de marcado carácter teórico en torno a la competencia profesional:

- *Enfoque conductista*, que entiende la competencia como conductas asociadas a tareas concretas. Es una especificación clara de las competencias con relación a la ejecución satisfactoria. La evaluación de la competencia se realiza a partir de la observación directa. Las críticas al enfoque están centradas en la desconsideración de los procesos subyacentes a la ejecución de las tareas concretas.
- *Enfoque genérico*, que centra su atención en las características del individuo que son cruciales para una actuación específica. Se manifiestan aspectos que eran desconsiderados por el enfoque anterior: conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, etc. Las competencias son características generales que pueden ser transferidas a diferentes situaciones pero que ignoran el contexto en el que se desarrollan. Las críticas al enfoque

se centran en tres aspectos; a saber: la falta de evidencia de los aspectos subyacentes, la duda de la transferibilidad y la descontextualización de la competencia, así como su excesiva generalización.

- *Enfoque integrado*, que intenta vincular el enfoque de los atributos generales con el contexto en el que éstos de ponen en juego. Así, se consideran las combinaciones de atributos en situaciones particulares. La competencia (relacional) es un conjunto complejo de atributos necesarios para la actuación en situaciones específicas. Aunque este enfoque no soluciona el problema conceptual de la competencia, sí que propone aspectos más concretos relacionados con la consideración del contexto y con una actividad central de la persona en la ejecución de su competencia. Es, además, un enfoque extendido en los discursos actuales de la competencia.

Mertens (1996) nos aporta por su parte tres enfoques o tipos de análisis de la competencia que complementan los que presenta Gonczi:

- *El análisis conductista* parte de la persona que hace bien su trabajo de acuerdo con los resultados esperados y define el puesto en términos de las características de dichas personas. El énfasis de este enfoque está en el desempeño superior. Así, las competencias son características de fondo que son la causa de las acciones de desempeño deseado. La referencia que esta aproximación toma para la delimitación de las competencias está en los empleados más aptos y en las organizaciones más efectivas. El análisis conduce a una norma «blanda», entendiéndola así porque identifica los atributos personales que deben conducir a un desempeño superior del trabajo.
- Por otra parte, el *análisis funcional* centra su atención en describir el puesto o la función atendiendo a elementos de competencia con criterios de evaluación que indican los niveles mínimos requeridos. La competencia será, en este sentido, algo que una persona debe hacer o debería estar en condiciones de hacer. Es la descripción de una acción, de una conducta o de un resultado que la persona competente debe estar en condiciones de mostrar. El análisis bajo estos términos supone analizar y comparar las diferentes relaciones que existen entre los resultados y las habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores. En este sentido, el análisis conduce a una norma «dura» porque son criterios de resultados directos que, si no se manifiestan, no permiten acreditar o manifestar competencia.
- Finalmente, el *análisis constructivista* construye, valga la redundancia, la competencia, no sólo a partir de la función que nace del mercado, sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y a sus posibilidades. Más que la integración de los enfoques anteriormente considerados, el constructivista parte de la consideración de complejos elementos configuradores de la competencia: la importancia de la acción para el desarrollo de la misma y el papel clave del contexto como punto de partida, desarrollo y resultado. Este tipo de

análisis conduce a una norma «contextual» porque se deriva de las características del contexto concreto (por ejemplo, empresa) en el que se pone en juego.

Mertens complementa su anterior propuesta, posteriormente (1998), con dos enfoques básicos que pueden orientarnos para definir la competencia laboral: el enfoque estructural y el enfoque dinámico.

- El *enfoque estructural* supone considerar dos facetas que dan sentido al concepto de competencia. En primer lugar, la competencia se considera como un conjunto de atributos de la persona que no sólo se limitan al conocimiento, sino que incluyen habilidades, actitudes, comunicación y personalidad. Además, bajo los presupuestos de este enfoque se asume la existencia de unos requerimientos de desempeño ante una determinada tarea. Así, en este enfoque, la relación entre los atributos personales y los requerimientos es doble. Es decir, los atributos de las personas en contextos concretos condicionan el tipo de desempeño requerido; además, como parece ser más viable en los contextos laborales, los requerimientos condicionan el tipo de atributos que se deben exigir (o desarrollar) en y para las personas.
- El *enfoque dinámico* parte de la consideración del contexto. El acento no está sólo en los atributos personales o en los requerimientos de trabajo. Además, cabe añadir un nuevo aspecto, el de las competencias clave de la organización.

Los enfoques considerados junto con otras aproximaciones generales que por su especificidad no hemos reproducido nos permiten aportar algunas conclusiones en relación con el tratamiento teórico de la competencia:

- *Aproximaciones que reparan en los elementos de la competencia.* Conductas, comportamientos y/o actuaciones; conocimientos, habilidades y actitudes; potencial individual; cualidades genéricas; requerimientos del puesto de trabajo.
  En buena parte coinciden estas aproximaciones con los elementos que se ponen en juego en las definiciones expuestas inicialmente.

- *Aproximaciones que diferencian y/o integran los atributos individuales y los requerimientos del trabajo.* Las propuestas integradoras suelen, en este caso, otorgar un valor destacable al contexto de la competencia.
- *Aproximaciones que destacan, bajo el concepto expreso de enfoque, la distinción entre lo propio del conductismo y lo propio del cognitivismo.* En este caso, se denota el valor de la competencia asociada a la persona. En cierto sentido, el hecho estriba en destacar que la competencia está en la persona. Son los enfoques holísticos o integradores los que, atendiendo al contexto, reparan en la utilidad de la competencia: el nuevo planteamiento de ésta en relación con la formación y con la certificación. Es este enfoque holístico el que apunta, desde un punto de vista teórico, cómo deben identificarse en la actualidad las competencias profesionales.

Más allá de las diferentes propuestas, podemos apreciar, incluso en las integradas, dinámicas o constructivistas, una tendencia a la estructuración, que hace que la competencia sea más algo que se pretende controlar que algo que se intenta desarrollar en cada persona. La tendencia a la parcelación puede hacer perder de vista, aunque se mencione en los enfoques más recientes, lo genuino del contexto; es decir, el hecho de que cada persona desarrolla su competencia de manera particular, en organizaciones específicas y en modalidades productivas regidas por factores externos a la propia organización. Probablemente, el reto que plantean las aproximaciones o enfoques más recientes está en cómo y de qué manera vincular el contexto a la conformación de la competencia profesional.

Por nuestra parte, y por la definición asumida, estamos ubicados en los enfoques integrado y dinámico, así como en un tipo de análisis constructivista. Todo ello, por varias razones:

- Distintos elementos conformadores de la competencia son considerados de manera combinada, donde la persona competente asume un papel activo en la combinación referida.
- La competencia tiene una parte individual-personal derivada de la combinación de *recursos* a la vez que de una parte social, representada por los requerimientos. Por tanto, los estándares de actuación son un elemento pero no el único y delimitador de la competencia profesional.
- El contexto es un elemento clave en la consideración de la competencia. Por una parte, tenemos las experiencias de trabajo y su contribución a la competencia. Por otra, la constatación de que la competencia, sometida a las consideraciones del contexto, se diversifica en el espacio y en el tiempo, complicando su apercibimiento y la posibilidad de estandarizarla.

TERCER ASPECTO CLAVE: EL MODELO TEÓRICO DE REFERENCIA

Las aproximaciones planteadas en el apartado anterior y especialmente los enfoques teóricos presentados se suelen concretar en modelos que ilustran lo que se entiende sobre la competencia. Al respecto, más allá de plantear modelos asociados a los diferentes enfoques presentados, atenderemos a algunos que hemos localizado por hacer referencia expresa a la competencia profesional.

Queremos insistir en el apelativo «explicativos», puesto que los modelos que presentamos no orientan la práctica de la identificación, análisis o, mejor, evaluación de las competencias profesionales. Con ello, su función en este trabajo y en este momento es la de complementar lo conceptual atendiendo a la concreción de la competencia cuando, desde diferentes propuestas, consideran diferentes elementos con más o menos relaciones entre ellos.

EL MODELO DINÁMICO DE LE BOTERF

Le Boterf (1995) presenta un modelo dinámico sobre la competencia. Para el autor, la competencia es un proceso. Así, ser competente es saber proceder. Eso implica ser capaz de movilizar las diferentes funciones de un sistema compuesto por diversos recursos, sistemas de razonamiento, conocimientos, evaluaciones, capacidades, etc.

Analizando en detalle los componentes del modelo (figura I), podemos extraer algunos aspectos de interés de cara a la comprensión de la competencia profesional:

- Las *entradas* están compuestas por las *situaciones y tareas profesionales* a las que el sujeto está enfrentado en su quehacer profesional y/o laboral. La gama de acciones es muy variada porque son variados los empleos, los métodos y los contextos profesionales y de trabajo.
- Un conjunto de *funciones* pueden ser puestas en juego por el sujeto. Éstas pueden conducir al saber proceder constitutivo de la competencia. La *elaboración de representaciones operacionales* permitirá seleccionar o combinar los conocimientos y las operaciones pertinentes y concernientes con la tarea que se va a realizar. Estas representaciones son el mediador entre los recursos que es preciso movilizar y las actividades que hay que realizar. La *consideración de la imagen de sí mismo* es fundamental porque la confianza en sí mismo o la apreciación de las propias potencialidades son factores decisivos para poner en marcha la dinámica de la competencia. La *activación de los saberes memorizados*: conocimientos teóricos, procedimientos, experiencias, etc. como recursos movilizables. La *activación del saber-hacer cognitivo* permite operaciones de inferencia produciendo informaciones nuevas a partir de las disponibles y determinadas situaciones. La *construcción de conocimientos* tanto por los procesos de formación como por los procesos de trabajo.

  En otra aportación (Le Boterf, 1999), el autor distingue los recursos incorporados de los del entorno. En este sentido, los recursos personales o incorporados son aquéllos que el sujeto debe combinar (saber combinatorio) de la mejor manera posible en función de los recursos que provienen del entorno.

- Las *prácticas profesionales* y las *actuaciones* son las *salidas* del modelo. Están directamente relacionadas con la situación. Son estas prácticas y actuaciones las que deben ser consideradas en última instancia en un proceso de evaluación de competencias. La decisión de que una práctica profesional es competente no es tomada por una o unas determinadas selecciones de recursos. Así, las diferentes combinaciones posibles e individuales dan diferentes posibilidades de actividades profesionales competentes.
- Los *bucles de aprendizaje* se dan en todo momento, tanto a nivel de tareas, funciones, actividades o nivel de competencias producidas.

De la interpretación del modelo, podemos considerar lo siguiente:

- Es preciso reparar en las situaciones profesionales que se presentarán de manera peculiar en cada contexto y, por ende, deberán considerarse de manera particular.
- Se otorga un valor central a los recursos movilizados por el individuo. Ello enlaza con la idea de la individualidad de la competencia en cuanto a su evaluación. La consideración de las diferentes

funciones interrelacionadas, ligadas a una concepción dinámica de la competencia, hace que el proceso de evaluación deba partir de cada situación concreta atendiendo, forzosamente, a los elementos peculiares de cada contexto. Los recursos a los que hace referencia son diversos (Le Boterf, 1999): conocimientos generales, conocimientos específicos del entorno profesional, conocimientos procedimentales, recursos psicológicos, aptitudes y cualidades, saber hacer experiencia, relacional, cognitivo y operacional. En definitiva, un elenco de posibilidades que el sujeto pone en juego en las actividades y prácticas profesionales.

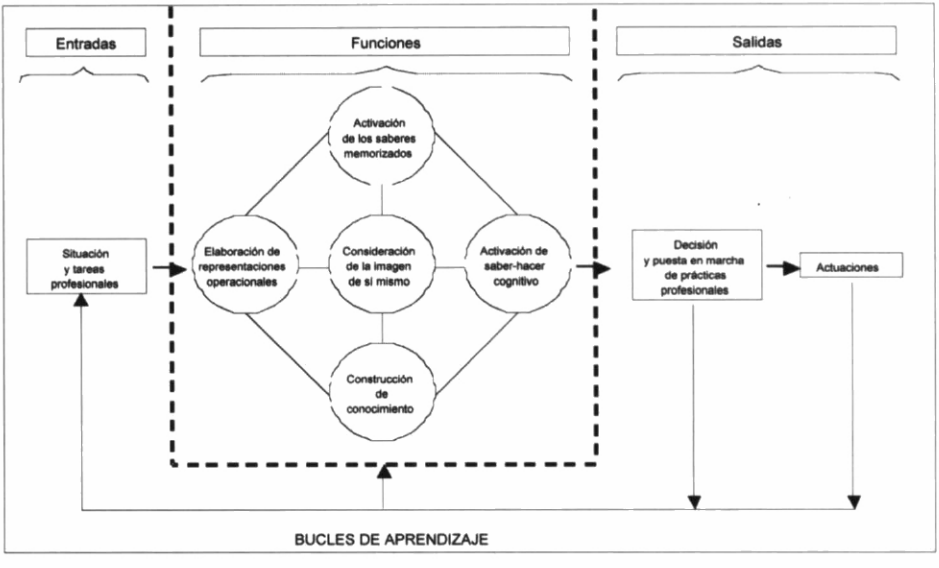
- El resultado, las prácticas profesionales, estará en función de las características particulares del contexto y de las funciones movilizadas por el individuo.
- Se otorga un carácter provisional a la competencia, tanto en lo que concierne a las situaciones profesionales, que deben evolucionar, como a las funciones movilizadas por el individuo, que se desarrollarán y podrán mejorar gracias a acciones de aprendizaje derivadas de la experiencia o integradas en procesos de formación debidamente planificados.

El modelo comprehensivo de Cheetman y Chivers

Cheetman y Chivers (1998) proponen un modelo comprehensivo que intenta explicar cómo los profesionales adquieren y mantienen su competencia profesional (véase figura II). En primer lugar, los autores destacan la influencia de la aproximación sobre los profesionales reflexivos. Dos tipos de reflexión son cruciales

FIGURA I

Modelo dinámico de la competencia (Le Boterf, 1995, p. 46)



para considerarlas en las competencias de los profesionales: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Partiendo de los presupuestos de Schön (1992), los autores integran este componente para configurar el primer aspecto conformador de la competencia profesional. En el modelo propuesto, la reflexión «en» y «sobre» la acción es, más que una competencia añadida de los profesionales, un elemento vital de la competencia profesional.

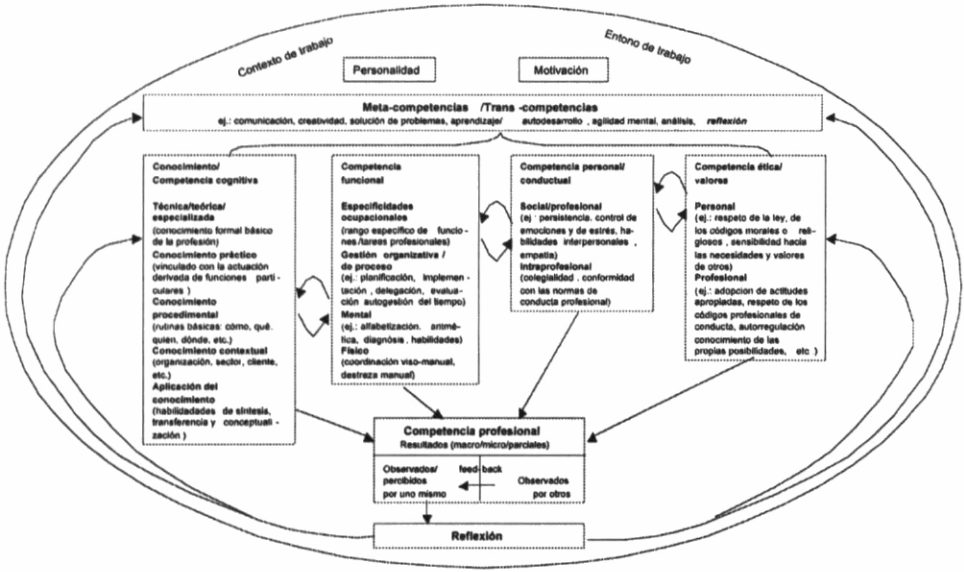
Otra de las influencias que se constatan en el modelo es la que proviene de las aproximaciones funcionales de la competencia. Los estándares ocupacionales están presentes en muchos enfoques basados en la competencia. La consideración de la competencia está en el reconocimiento de la misma como resultado específico del trabajo. El análisis funcional permite detallar grupos de competencias requeridas que posteriormente se agrupan en unidades y elementos con el fin de reconocer las actuaciones efectivas.

Por otra parte, se reconoce la influencia de la competencia personal, considerada fundamentalmente en el ámbito de la gestión. La aproximación considera que las competencias están conformadas por aspectos tan variados como habilidades interpersonales, control de emociones, etc. Esta concepción centra las decisiones que pueden tomarse después de un proceso de evaluación en el reclutamiento de personal o en la evaluación del potencial individual en contextos particulares de empresa.

Se considera, además, que existen unas competencias generales que poseen o deben poseer todos los profesionales para la realización efectiva de su trabajo. La consideración de las meta-competencias o competencias clave tiene por finalidad indagar cómo éstas pueden influir en la adquisición de competencias más

FIGURA II

Modelo de competencia profesional (Cheetman y Chivers, 1998, p. 275)



específicas, tomando en consideración las especificidades de la profesión, así como la evolución que indudablemente ocurrirá en la misma.

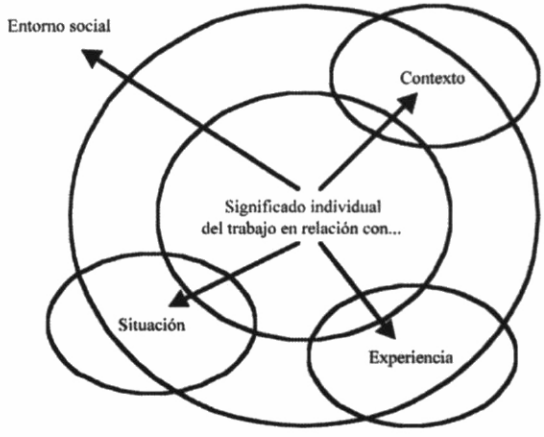
Otro de los elementos que forman parte del modelo de competencia es el de la ética profesional. Los valores y la ética profesional son elementos destacables en el modelo propuesto, que podemos caracterizar como comprehensivo de la competencia profesional.

Por lo que a la dinámica del modelo se refiere, podemos enumerar los aspectos que lo delimitan con el fin de comprender mejor sus principales aportaciones:

- Las meta-competencias. Junto con los cuatro componentes centrales (competencia cognitiva, competencia funcional, competencia personal y competencia ética), condicionan los resultados propios de la competencia profesional. La importancia de las meta-competencias en el modelo está en que son sin duda útiles para hacer frente a situaciones complejas o imprevistas. En palabras de Perrenoud (1999), la reflexión en y de la acción puede ser útil como mecanismo para proceder con competencia.
- Los resultados profesionales pueden ser generales, específicos o parciales.
- La auto-observación de las propias actuaciones o las aportaciones de otros sobre dichas actuaciones son la base para la reflexión en la acción y sobre la acción.
- La reflexión puede conducir a modificar las prácticas profesionales, entendiendo que influye tanto en las meta-competencias como en los componentes centrales de la competencia.
- El contexto (general) y el entorno (concreto) profesional condicionan la relación de las meta-competencias y de los diferentes elementos considerados junto con los rasgos de personalidad y la motivación (elementos individuales).
- Así, la competencia profesional está en constante evolución representándose en un diagrama circular.

FIGURA III

Concepción interpretativa y relacional de la competencia (Velde, 1999, p. 444)



El modelo interpretativo y relacional de Velde

Velde (1999) plantea una concepción alternativa de la competencia que, partiendo del enfoque integrado, considera una perspectiva *interpretativa y relacional*. El contexto al que alude Gonczi (1994) en el enfoque integrado es caracterizado por la autora. Los elementos más significativos del entorno que dan sentido y significado al trabajo son: el contexto de trabajo, la experiencia y la situación ocupada por el trabajador. Además, cabe destacar la concepción del mundo (personal y profesional) que rodea al trabajo.

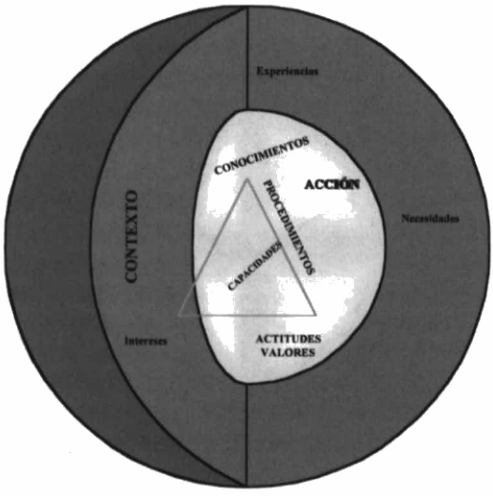
La propuesta de Velde intenta conjugar y dar sentido a la vinculación que puede establecerse entre los atributos generales individuales que expone Gonczi con el contexto. Lo destacable de la propuesta es, en cualquier caso, la concreción de los elementos del contexto que merecen ser considerados. La figura III resume esta aclaración al enfoque integrado.

Nuestra propuesta: el modelo explicativo de la competencia profesional

La figura IV sintetiza nuestra propuesta de modelo explicativo de la competencia profesional tal y como la hemos definido anteriormente. La explicación de los elementos considerados nos permitirá completar la definición apuntada anteriormente.

En el núcleo del modelo encontramos las *capacidades*. Como referente inicial, podemos considerar tres tipos de capacidades: cognitivas, conativas y afectivas. Las capacidades del sujeto son el primer elemento que interviene en el grado de competencia que demuestra un individuo (Stevenson, 1999). Por ello, es preciso considerarlas cuando nuestra pretensión es la evaluación de la competencia profesional. Por otra parte, como destacan Bolton y otros (1999), las capacidades permiten la contextualización de los elementos personales que se deben poner en juego hoy y aquí para ser considerado como una persona competente.

FIGURA IV
Modelo explicativo de la competencia profesional



Las capacidades apuntadas permiten al sujeto la adquisición de *conocimientos, procedimientos* y *actitudes y valores*. Estos tres elementos forman el elenco cultural propio del contexto general, laboral, profesional y de la organización del trabajo. Dicho elenco cultural se adquiere, transforma y evoluciona mediante procesos educativos formales, no formales e informales (Ferrández, 1997b).

Por otra parte, disponer de un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes, aún combinados e integrados, no supone ser competente. La competencia requiere de la movilización de recursos para poder manifestarse. Por tanto, la utilización de las mismas mediante la *acción* supera la aplicación de los conocimientos, procedimientos y actitudes a situaciones concretas. En relación con la acción, debemos hacer referencia a la consideración de los aprendizajes informales vinculados a dicha acción.

Efectivamente, la *experiencia* es ineludible. En cierto sentido, es lo que inevitablemente se vincula a la acción. Si la competencia es dinámica porque puede adquirirse a lo largo de toda la vida, el acopio de experiencias (personales, sociales, culturales y profesionales) es fundamental para que tenga sentido. Además, una concepción de la competencia como la asumida requiere de la consideración de los *intereses y necesidades* de las personas que serán competentes. Estos tres elementos son, a la vez, tres componentes fundamentales del aprendizaje adulto y, por tanto, nos permiten la consideración de las competencias en los procesos de formación.

Por último, la competencia no puede entenderse al margen del *contexto* por varias razones: a) porque el contexto cambiante (especialmente el profesional) demanda constantemente nuevas competencias o la redefinición de las mismas; b) porque es preciso reparar en competencias transferibles (a otros contextos) y en competencias específicas (de cada contexto). Es preciso apuntar, además, que todas las acciones de desarrollo de la competencia deben tomar como referente las condiciones del contexto tanto general como particular.

CUADRO II

Comparación de la capacidad, la cualificación y la competencia profesionales (Bunk, 1994, p. 9)

	Capacidad Profesional	**Cualificación Profesional**	**Competencia Profesional**
Elementos profesionales	Conocimientos Destrezas Aptitudes	Conocimientos Destrezas Aptitudes	Conocimientos Destrezas Aptitudes
Radio de acción	Definido y establecido para cada profesión	Flexibilidad de amplitud profesional	Entorno profesional y de organización del trabajo
Carácter del trabajo	Trabajo obligatorio de ejecución	Trabajo no obligatorio de ejecución	Trabajo libre de planificación
Grado de organización	Organización ajena	Organización autónoma	Organización propia

CUARTO ASPECTO CLAVE: LA RELACIÓN DE LA COMPETENCIA CON OTROS CONCEPTOS

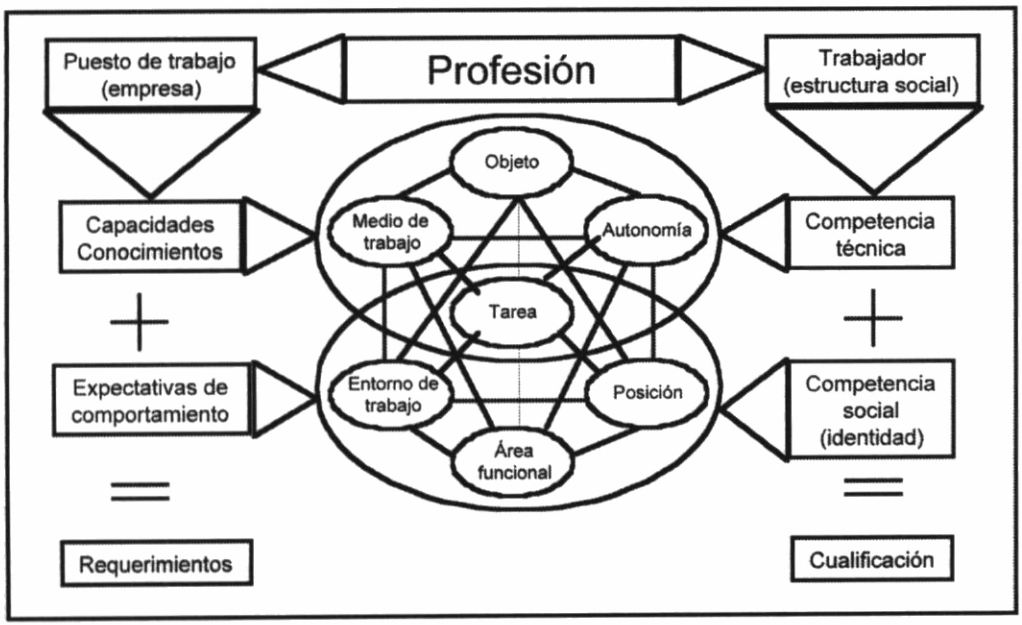
El término competencia en los contextos profesionales se define en relación con otros conceptos que lo desarrollan, le dan sentido y lo complementan. También es cierto que, habitualmente, los conceptos asociados tienden a confundir y a complicar la utilización operativa de la competencia. Múltiples son los términos que pueden considerarse. No obstante, para destacar los más significativos, centraremos el análisis en la cualificación y en la capacidad en relación con la competencia. Reparemos inicialmente en el cuadro II que relaciona, diferenciando, los tres conceptos a que hacemos alusión.

COMPETENCIA Y CUALIFICACIÓN

En primer lugar, debemos aclarar dos conceptos que, a menudo, aparecen como sinónimos: calificación y cualificación (Tejada, 1999). La calificación es un concepto estático que puede equipararse a acciones de acreditación o certificación; es decir, asigna la posesión de un determinado grado o nivel de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. en un momento y lugar concretos. En cambio, la cualificación es un concepto dinámico. No podemos, al menos de una manera tan directa, acreditarla o certificarla puesto que está en constante evolución. Así, asumimos que la cualificación tiene un carácter procesual, dinámico, cambiante, sujeto al contexto e integrado en el mundo profesional.

FIGURA V

Interrelación entre profesión, requerimientos del puesto de trabajo y cualificación personal (Alex, 1991, p. 24)



Por otra parte, cuando se compara la competencia con la cualificación, surgen a menudo propuestas que equiparan ambos constructos. Los elementos considerados son los mismos o parecidos, las relaciones entre ellos se presentan de manera similar, aunque como apuntan Alaluf y Stroobants (1994), la competencia es sustancia de la cualificación y sirve para demostrarla y ponerla a prueba. Esta idea de la competencia como sustancia de la cualificación era sugerida también por Alex (1991). La interrelación propuesta por el autor, en el marco de la profesión, entre la cualificación (dimensión personal) y los requerimientos (dimensión social) supone ubicar la competencia como componente de algo más estable como la cualificación. La figura V recoge la propuesta de Alex.

Por tanto, más allá de matizar el genuino sentido de la cualificación, si es que ello es posible, debemos retener la interrelación entre ambos conceptos para dar cuenta en nuestra propuesta de síntesis.

Competencia y capacidad

Diversos autores convienen en considerar que la competencia se relaciona con una serie de cualidades, potencialidades y/o capacidades que son dispuestas por el individuo a la hora de manifestar su competencia en un contexto específico. No obstante, como en el caso de la cualificación, no existe un acuerdo generalizado sobre la relación de los aspectos apuntados con la competencia.

Gallart y Jacinto (1996) apuntan que las competencias no son completas si no van acompañadas de las cualidades y la capacidad que permite ejecutar las decisiones. Esta afirmación tiene, a nuestro entender, dos repercusiones que intentaremos desarrollar:

- La capacidad se entiende como el conjunto de aptitudes implicadas en el aprendizaje. Este aprendizaje se puede lograr porque la persona dispone de unas determinadas cualidades.
- La capacidad es una disposición susceptible de desarrollarse mediante la intervención del contexto y su actuación en el mismo. Es en este punto donde toman relevancia los procesos formativos.

La primera repercusión apuntada supone, en primer lugar, reparar en una determinada capacidad fisiológica sin la cual no es posible el aprendizaje. Además, deben evidenciarse una serie de procesos cognitivos que permiten elaborar y relacionar la información recibida. Por último, debe considerarse lo conativo en tanto que demostración de una conducta en un contexto específico.

Con lo dicho, la relación entre la capacidad y la competencia puede manifestarse de la siguiente manera:

> La capacidad debe entenderse como un atributo, disposición y/o predisposición del individuo hacia algo, por lo que se asume desde lo emergente. La competencia hará referencia a la realización de una actividad con un nivel óptimo de eficacia y de satisfactoriedad considerado en un contexto dado, por lo que debe asumirse lo recurrente desde un tratamiento multidimensional. (Jurado y otros, 1999, p. 393).

La segunda repercusión apuntada lleva a considerar el desarrollo de la capacidad en relación con la competencia. Los procesos formativos son la base para los procesos de capacitación (adquisición y afianzamiento de capacidades). No obstante, otras estrategias se implican en estos procesos de capacitación más allá de la formación en sentido tradicional.

Nos referimos a la experiencia que, siendo la base para el aprendizaje, otorga flexibilidad y necesidad de adaptación tanto a la competencia como a la capacidad. La capacidad ya no es algo inamovible que está en la persona. Al contrario, la capacidad evoluciona pareja a la competencia adquiriendo ambas, y de manera complementaria (la una no es posible sin la otra), sentido.

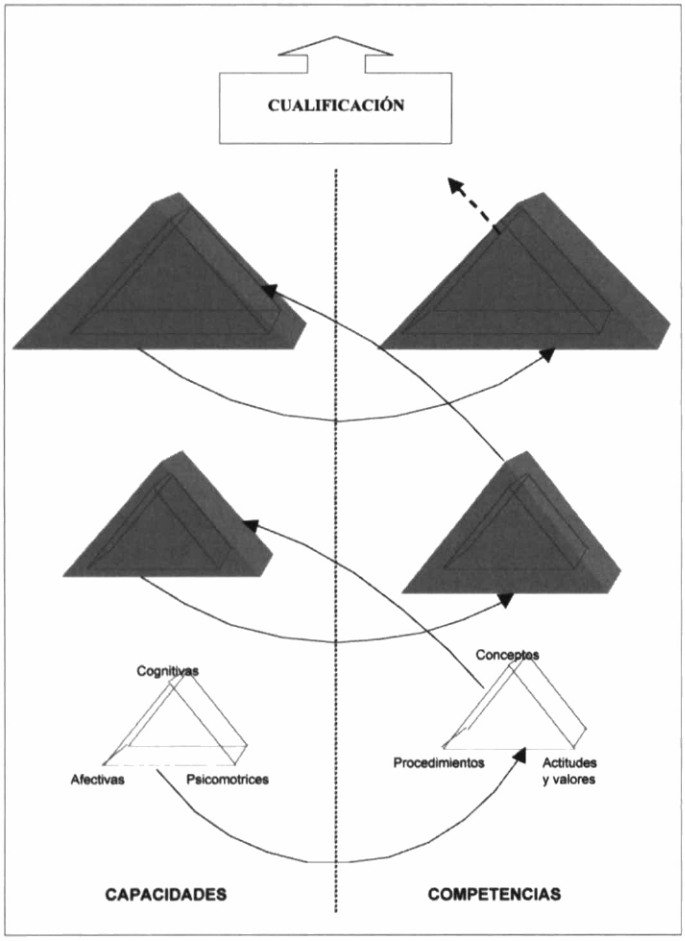
LA RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA, LA CUALIFICACIÓN Y LAS CAPACIDADES

Ferrández (1997a) identifica la competencia desde la capacidad. Así, ésta es

> una triangulación perfecta que construye un solo polígono. (...) Desde esta perspectiva el punto de mira ya se puede dirigir más a un lado u otro

FIGURA VI

Evolución y desarrollo de capacidades y competencias y logro de cualificación (a partir de Ferrández, 1997a).



del triángulo porque siempre estaremos atrapados por la presión presencial de los otros lados. (...) las competencias son también el producto de una serie de factores distintos entre sí pero en perfecta comunicación. (...) Gracias al conjunto que forman las capacidades se logran las competencias mediante un proceso de aprendizaje. A su vez, la o las competencias logradas aumentan el poder de las capacidades con lo que el proceso se convierte en una espiral centrífuga y ascendente que hace necesario el planteamiento que dimana de la formación permanente: logro de más y mejores competencias en el desarrollo evolutivo de las capacidades de la persona (Ferrández, 1997[a], p. 7).

La espiral descrita por el autor es la que se intenta significar en la figura VI. Además, añadimos un tercer componente: la cualificación. Ésta es el producto de la evolución y del desarrollo de las capacidades y competencias. No obstante, más que un producto estático, la cualificación (que no calificación) es un proceso que cobra sentido por la interrelación entre capacidades y competencias. Cabe añadir, como así lo apuntan Bolton y otros (1999), que la espiral es la relación entre la capacidad y la competencia en un contexto. Es precisamente el contexto al que llamamos cualificación: algo en permanente construcción.

Queremos significar también que la estructura general o básica de las capacidades y competencias es el punto de partida para la evolución y el desarrollo de las mismas. Es sobre las estructuras básicas adquiridas en los procesos de formación inicial donde cobra sentido el principio de formación continua. Puesto que ni la capacidad ni la competencia son productos y, por lo tanto, elementos estáticos, el valor de la formación continua, así como otros elementos o aspectos clave de la «lógica de las competencias» (desarrollo, consideración del contexto, valor de las experiencias, etc.), es clave en los procesos de cualificación. Por lo tanto, la cualificación no será considerada como algo resuelto sino en constante evolución.

BIBLIOGRAFÍA

ALALUF, M; STROOBANTS, M.: «¿Moviliza la competencia al obrero?», en *Revista Europea de Formación Profesional*, 1 (1994), pp. 46-55.

ALEX, L.: «Descripción y registro de las cualificaciones», en *Revista Europea de Formación Profesional*, 2 (1991), pp. 23-27.

BELISLE, C.; LINARD, M.: «Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC?», en *Education Permanente*, 127 (1996), pp. 19-47.

BOLTON, A.; BROWN, R.; MCCARTNEY, S.: «The capacity spiral: four weddings and a funeral», en *Journal of Vocational Education and Training*, 51, 4 (1999), pp. 585-606.

BUNK, G. P.: «La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA», en *Revista Europea de Formación Profesional*, 1 (1994), pp. 8-14.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G.: «The reflective (and competent) practitioners: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioners and competence-based approaches», en *Journal of European Industrial Training*, 22, 7 (1998), pp. 267-276.

GALLART, M. A.; JACINTO, C.: «Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo», en *Boletín*

de la red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 6, 2 (1996), pp. 13-18.

GONCZI A.: «Competency based assessment in the professions in Australia», en *Assessment in Education*, 1 (1994), pp. 27-44.

FERRÁNDEZ, A: *El perfil profesional de los formadores*. Bellaterra, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona (Documento policopiado), 1997ª.

– «La formación y su contexto de actuación», en GAIRÍN, J.; FERRÁNDEZ, A.: *Planificación y Gestión de Instituciones de Formación*. Barcelona, Praxis, (pp. 3-27), 1997b.

FERRÁNDEZ, A.: *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Bellaterra, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2002.

JURADO, P.; SANAHUJA, J. M.; CARVAJAL, S.; NAVÍO, A.; RUIZ, C.; TEJADA, J.: «Las capacidades y su incidencia en el desarrollo de competencias», en RIAL, A.; VALCARCE, M. (coords.): *Actas del I Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo*. Santiago de Compostela, Tórculo, 1999 (pp. 391-398).

LE BOTERF, G.: *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris, Editions d'Organisation, 1995.

— *L'ingénierie des compétences*. Paris, Éditions d'Organisation, 1999.

MERTENS, L.: *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, Cinterfor/OIT, 1996.

— *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid, OEI, 1998.

NAVÍO, A.: *Las competencias profesionales del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Bellaterra, Departament de Pedagogía Aplicada, Universitat Autónoma de Barcelona (Tesis Doctoral), 2001.

PERRENOUD, P.: «Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences», en *Education Permanente*, 14 (1999), pp. 123-145.

PRIETO, J. M.: «Prólogo», en LÉVY-LEBOYER, C.: *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000 1997 (pp. 7-24).

SCHÖN, D. A.: *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós/MEC, 1992

SHORT, E. C.: «Competence re-examined», en *Educational Theory*, 34, 3 (1984), pp. 201-207.

STEVENSON, J.: «Exploring workplace values», en *Journal of Vocational Education and Training*, 51, 3 (1999), pp. 335-356.

STUART, R.; LINDSAY, P.: «Beyond the frame of management compe-tenc(i)es: towards a contextually embedded framework of managerial competence in organizations», en *Journal of European Industrial Training*, 21, 1 (1997), pp. 26-33.

SULZER, E.: «Objectiver les compétences d'interaction. Critique sociale du savoir-être», en *Education Permanente*, 140 (1999), pp. 51-59.

TEJADA, J.: «Acerca de las competencias profesionales (segunda parte)», en *Herramientas*, 57, (1999), pp. 8-14.

VELDE, C.: «An alternative conception of competence: implications for vocational education», en *Journal of Vocational Education and Training*, 51, 3 (1999), pp. 437-447.

WESTERA, W.: «Competences in education: a confusion of tongues», en *Journal of Curriculum Studies*, 33, 1 (2001), pp. 75-88.

CREACIÓN Y DESARROLLO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: HACIA LA MEJORA EDUCATIVA

ENRIQUETA MOLINA RUIZ*

RESUMEN. Las comunidades de aprendizaje son conjuntos de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje.
En ellas, destacan tres componentes: aprendizaje de colaboración, aprendizaje del maestro y aprendizaje del estudiante. El elemento esencial de las comunidades de aprendizaje es la tendencia a aprender trabajando juntos para mejorar la educación. Los profesores se comprometen a trabajar y aprender juntos enfocando su actividad colectiva en el aprendizaje del estudiante.
Proporcionan un espacio interactivo que permite conectar a los profesores y su conocimiento práctico del aula con el panorama más amplio del conocimiento profesional. Poder compartir la especialización de los diferentes miembros, afrontar problemas complejos, multiplicar los limitados recursos, ofrecer la posibilidad de aumentar la habilidad de hacer más con menos también representan claros beneficios.

ABSTRACT. Learning communities are groups of autonomous and independent individuals who from a series of common ideas and ideals force themselves, on their own accord, to learn and work together, committing themselves and influencing one another within a learning process.
In these communities, three elements stand out: collaborative learning, teacher's learning and student's learning. The key factor in the learning communities is the tendency to learn by working together in order to improve education. Teachers commit themselves to working and learning together, focusing their collective activity on the student's learning.
These communities provide an interactive area where teachers and their practical knowledge of the classroom can come in contact with the more extensive professional knowledge. Some other obvious benefits are: to share the specialisation of the members, to face complex problems, to multiply the limited resources or to increase the ability of doing more with less.

(*) Universidad de Granada.

Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 235-250.
Fecha de entrada: 04-08-2003 Fecha de aceptación: 04-12-2003

SIGNIFICADO Y FINALIDAD DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

El término «comunidades de aprendizaje» se usa para describir el fenómeno de los grupos (comunidades) de individuos que aprenden juntos. Los grupos con un propósito compartido se comprometen en interacciones de aprendizaje que no sólo benefician a los individuos, sino también a la comunidad global pues entre sus miembros se genera disposición a comprometerse en el grupo y reciprocidad que lleva a acciones espontáneas para el beneficio de los otros.

La composición de las comunidades de aprendizaje puede ser variada; unas veces, la integran miembros del contexto interno de la escuela; otras, participan también miembros del contexto externo y, en ambos casos, puede darse una amplia gama de variaciones. En el primero, puede estar compuesta por gestores y profesores que buscan y comparten aprendizaje de forma continua para aumentar la eficacia de su actuación sobre el aprendizaje de los estudiantes (Leo y Cowan, 2000), por grupos de educadores que, dentro de una escuela, participan con un propósito común de aprender (Shaughnessy, 1998), o conectando también a los estudiantes con los demás miembros de la institución, para implicarlos activamente en actuaciones de aprendizaje compartido (Tinto, 1999). En el segundo, hallamos afirmaciones tales como «sólo se pueden desarrollar si profesores, estudiantes, administradores, y la comunidad (padres, instituciones, etc.) están implicados en un proceso interactivo» (Cocklin,1999) o, en un sentido más amplio: «Debe estar abierta y permitir a aprendices y educadores comprometerse en oportunidades de aprendizaje con quienquiera que ellos elijan, de entre muchas fuentes, para tener oportunidad de desarrollar relaciones fuera de los límites tradicionales de la escuela» (Kowch y Schwier, 1997).

Con gran frecuencia aparece también la expresión «comunidades profesionales de aprendizaje» y, a diferencia de la anterior, entenderemos que son las integradas sólo por profesionales de la enseñanza. El crecimiento profesional es la base que justifica la existencia y necesidad de tales comunidades. Ciertamente, los profesores pueden pertenecer a múltiples comunidades profesionales que funcionan de forma diferente como un lugar estratégico para su crecimiento profesional.

Sea cual sea su composición, lo realmente significativo es que las comunidades de aprendizaje son conjuntos de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje.

A las comunidades de aprendizaje se les suelen atribuir numerosos propósitos, siendo su *finalidad* última mejorar la educación. Así, desde una perspectiva amplia, convertirse en una comunidad de aprendizaje se considera una de las dimensiones operativas básicas para llegar a ser una *escuela ideal* (Obiakor, 2000) o bien, condición previa para lograr la *mejora educativa*. Relacionadas con el cambio e innovación educativa, el apoyo a la creación de «comunidades profesionales de aprendizaje» se considera uno de los principios para *guiar la planificación y organización de proyectos de cambio educativos* (Gibbons,1998).

Se las suele vincular a la creación de ambientes significativos de aprendizaje, afirmándose que las «comunidades de aprendizaje» han llegado a ser una realidad rápidamente desarrollada en escuelas, universidades, organizaciones

profesionales, etc. que están cooperando a *construir nuevos y dinámicos ambientes generadores de aprendizaje* (Longworth,1999). En el ámbito universitario, se dice que colaboran con éxito a *crear las condiciones óptimas para el aprendizaje* (Fried,1998), o bien, se consideran una estrategia que ayuda a *superar los obstáculos a una enseñanza universitaria eficaz* (Outcalt, 2000). Constituyen un esfuerzo que deben hacer las universidades para procurar la permanencia del estudiante, tanto en un sistema tradicional (Tinto, 1999) como para impedir el abandono de estudiantes de cursos de educación a distancia (Saba, 2000). También se consideran un factor clave para *lograr aprendizaje a lo largo de toda la vida* estableciendo las bases para ello, promoviendo organizaciones e instituciones de aprendizaje y ampliando el papel de la información y las tecnologías de aprendizaje (Kearns, 1999).

Las comunidades de aprendizaje son entendidas como medios que permiten *aplicar con éxito modelos de integración curricular* (Loepp, 1999) y como estrategia para *superar la separación entre prácticos e investigadores* (Conrad y Gunter, 2000). Los profesores pueden aprender a lograr la compleja meta que constituye *ayudar a los estudiantes a enfrentar los desafíos del mundo futuro* (Justice y Espinoza, 1999) integrándose en «comunidades de aprendizaje» .

Con relación a la escuela como organización, se afirma que, transformando las instituciones escolares en «comunidades de aprendizaje» pasan de ser una estructura organizativa burocrática a una *«organización que aprende»* donde adultos y estudiantes aprenden juntos, la planificación se descentraliza, las familias son parte de la experiencia educativa, se estiman las perspectivas múltiples, y ocurre aprendizaje todo el tiempo (Brown, 1997).

RASGOS QUE CARACTERIZAN A LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

De las numerosas notas caracterizadoras que se atribuyen a las comunidades de aprendizaje, destacamos las siguientes:

- *Inversión en las personas.* En la actualidad, se presta gran interés al factor humano, considerándolo el activo más importante en las instituciones y se concede gran valor a la formación como medio de construir capital social. El desarrollo profesional se centra en las personas, dirigido a invertir en creatividad, imaginación e intelecto humano. Se viene afirmando que una comunidad de aprendizaje construye capital social porque sus miembros aprenden en ella, por lo que una comunidad con altos niveles de capital social será una comunidad de aprendizaje. Al aprender juntos los individuos, se genera capital social horizontal que cada miembro usa para efectuar mejoras en sus respectivos contextos. Tales comunidades tienden a mejorar el proceso de aprendizaje a través de aspectos de capital social como: lenguaje compartido, experiencias compartidas, auto-desarrollo, confianza mutua e identificación con la comunidad.
- *Ambiente enriquecedor.* Una comunidad de aprendizaje se caracteriza por un ambiente que promueve cooperación mutua, apoyo emocional, crecimiento personal y sinergia de esfuerzos. Sus miembros se muestran más fuertes y seguros porque el grupo actúa como una red de apoyo que les ayuda a aprovechar mejor las oportunidades y a minimizar los peligros al realizar

cambios en sus creencias y en la práctica del aula. Los profesores suelen sentirse respaldados por las relaciones de confianza y atmósfera colegiada que apoyan sus decisiones arriesgadas. Para desarrollar tal capacidad de apoyo, se consideran *requisitos* previos aplicables a cada miembro: 1) nivel alto de confianza en sí mismo y también en habilidades de comunicación interpersonal; 2) conocer a cada miembro como persona, desarrollar confianza y valores compartidos; 3) considerar a los otros fuentes creíbles de apoyo y consejo, y 4) compromiso con los compañeros y con el grupo.

- *Construcción social del conocimiento.* La naturaleza del aprendizaje propio de una «comunidad de aprendizaje» se caracteriza por interacción intelectual, interacción no limitada sólo a los cauces tradicionales, colaboración, relevancia y estar centrado en el aprendiz. Se enfatizan las teorías centradas en la naturaleza social del conocimiento como opuestas a las centradas sobre el aprendizaje individual. El aprendizaje debe ser considerado una actividad social que requiere el desarrollo de la comunidad.
- *Aprendizaje compartido.* Las «comunidades de aprendizaje» valoran el hecho de compartir conocimiento y experiencias de aprendizaje. Su propósito compartido lleva a un tipo de aprendizaje colectivo que se construye sobre experiencias comunes y prácticas de enseñanza que los profesores comparten comprometiéndose en un análisis continuo de las acciones y causas subyacentes a los resultados. Se da énfasis a la presencia de diálogo reflexivo y a prácticas de colaboración, tales como toma de decisiones compartida, enseñanza en equipo, planificación en equipo, etc.
- *Perspectivas múltiples.* Es claro que una comunidad de aprendizaje creada sobre el reconocimiento y respeto de todos sus participantes se enriquece por los métodos, enfoques, estructuras y voces diferentes que tendrán lugar en ella. Los diferentes modos de participación que se llevarán a cabo plantean la necesidad de mayor variedad en los enfoques y perspectivas para poderlos acomodar a la variedad de estilos y necesidades de aprendizaje.
- *Centradas en mejorar el aprendizaje del estudiante.* En las comunidades de aprendizaje, destacan tres componentes: aprendizaje de colaboración, aprendizaje del maestro y aprendizaje del estudiante. El elemento esencial de las comunidades de aprendizaje es la tendencia a aprender trabajando juntos para mejorar la educación. Los profesores se comprometen a trabajar y aprender juntos enfocando su actividad colectiva en el aprendizaje del estudiante.
- *Tamaño reducido.* Resultados de investigación (Cooper y Robinson, 2000; Cotton, 2001; etc.) afirman que el tamaño pequeño es un requisito previo para transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje. Una escuela pequeña genera un ambiente que actúa como factor que facilita y que promueve el aumento del aprendizaje del estudiante, mejora la colaboración entre los profesores y las relaciones personalizadas entre maestros y estudiantes. También genera mayor orden y seguridad, tasas más altas de asistencia escolar y graduación, niveles más altos de

participación extracurricular, mayor satisfacción y participación de los padres, actitudes más positivas y satisfacción del profesor con su trabajo, planes de estudios de superior calidad y mayor efectividad del gasto, factores todos ellos que facilitan la creación de comunidades de aprendizaje. Conocido es, de otra parte, que los grupos pequeños promueven desarrollo cognoscitivo, mejoran el pensamiento crítico, proporcionan retroalimentación, promueven desarrollo social y emocional y ayudan a apreciar la diversidad.

REQUISITOS QUE ES PRECISO CONSIDERAR EN SU DESARROLLO

De las numerosas condiciones que se consideran necesarias para desarrollar una comunidad de aprendizaje, destacamos las siguientes:

- *Reunir a las personas interesadas.* Hallar personas interesadas que deseen pertenecer voluntaria y libremente es la primera condición que afecta a la propia existencia de una comunidad de aprendizaje. Sin miembros dispuestos a asociarse, éstas no tendrían lugar.
- *Comprometerlos construyendo una visión compartida.* Tal visión existe cuando la gente comparte un acuerdo explícito en los valores, creencias, propósitos y en los objetivos que deben guiar su comportamiento. Para desarrollar comunidades de aprendizaje, los grupos deben implicarse en su constitución partiendo de intereses comunes y estableciendo metas educativas específicas.
- *Desarrollar confianza y relaciones.* La comunidad de aprendizaje constituye una forma especial de interacción entre las personas, siendo la interdependencia, el igualitarismo, la colaboración, la confianza y el respeto las relaciones típicas que se desarrollan entre sus miembros. Construir tales relaciones estratégicas contribuye de forma prioritaria a lograr sus finalidades con éxito; para ello, se hace necesario desarrollar: compromiso, valores compartidos y estructuras de comunicación, elementos todos ellos que ayudan a elevar la calidad de las interacciones de aprendizaje. Por todo ello, crear oportunidades para la interacción, construir lazos dentro y a través de la comunidad y establecer agentes para construir y mantener estos lazos son consideradas estrategias para construir comunidades de aprendizaje. Conviene tener presente que las comunidades de aprendizaje, además de aceptar y apoyar el compromiso que se genera entre sus miembros, deben permitir a sus componentes mantener independencia sustancial. Se afirma que una verdadera comunidad de aprendizaje valora la autonomía individual en sus miembros siendo, precisamente, los cambios autónomos que ocurren dentro de los individuos los que constituyen su verdadera esencia.
- *Cuidar un programa de aprendizaje continuo.* Las comunidades de aprendizaje constituyen una fórmula de desarrollo profesional continuado, generalmente, integrado en el lugar de trabajo. Crean un entorno enriquecedor, se dedican a la construcción social de conocimiento y se benefician de las

diferentes aportaciones generadas desde múltiples perspectivas.

- *Evaluar el progreso.* Para facilitar el concepto de comunidad de aprendizaje, los profesores deben reexaminar sus prácticas de enseñanza e interacciones contribuyendo a abrir la discusión crítica de ideas. Deberán proceder a la reevaluación constante de misiones y valores, evaluar el proceso, generar y someterse a sistemas de auto-evaluación y a una supervisión cuidadosa.
- *Dedicarle tiempo.* Los profesores no pueden ser miembros de las comunidades de aprendizaje sin tiempo para la investigación, la colaboración, la innovación y la reflexión regular. Dedicar tiempo a la realización de las tareas propias de una comunidad de aprendizaje es una condición importante.

BENEFICIOS DERIVADOS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

La investigación (Jenlink y Kinnucan, 1999; Dunne y Honts, 1998; Conrad y Gunter, 2000; Oakley, 2000) hace pensar que existe fuerte relación entre la presencia de comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas y el aumento de la efectividad de la práctica educativa y la mejora del rendimiento de los estudiantes. Pero las comunidades profesionales de aprendizaje producen resultados positivos no sólo para los estudiantes, sino también para el profesorado como veremos a continuación:

Ser parte de una comunidad de aprendizaje reduce el tradicional aislamiento del profesorado, incrementa el compromiso con la misión y las metas de la escuela, genera responsabilidad compartida en el desarrollo integral de los estudiantes, produce aprendizaje poderoso que ayuda a definir la buena enseñanza y la buena práctica del aula ayudando, en definitiva, a comprender mejor el contenido de la actuación y el rol del profesor.

Partir de un propósito compartido da sentido a sus actuaciones, hace posible tratar y estudiar temas y problemas en común, aumenta la interacción entre los miembros, proporciona continuidad e integración en el currículo y ofrece al grupo identidad y cohesión.

Una comunidad de aprendizaje puede ser un agente poderoso que ayuda a los profesores a reflexionar sobre sus creencias, pero, además, proporciona un espacio interactivo que permite conectar a los profesores y su conocimiento práctico del aula con el panorama más amplio del conocimiento profesional. Poder compartir la especialización de los diferentes miembros, afrontar problemas complejos, multiplicar los limitados recursos, ofrecer la posibilidad de aumentar la habilidad de hacer más con menos también representan claros beneficios.

Pertenecer a una comunidad de aprendizaje produce en los profesores mayor satisfacción y moral más alta logrando, en consecuencia, reducir el absentismo y la tensión que la tarea docente suele generar. Pueden concretar y contextualizar sus interrogantes en las experiencias e historias de aula compartidas con los colegas, entender nuevas conexiones entre la teoría y la práctica, experimentar numerosas oportunidades de observar múltiples y variadas prácticas de enseñanza, tomar decisiones arriesgadas con la seguridad de que encontrarán apoyo en los colegas, examinar las creencias que manejaron su práctica e indagar de forma colaboradora sobre las perspectivas de los otros.

LAS ESCUELAS COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Durante la última década, la idea de las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje para los profesores se ha puesto de moda. Según algunos teóricos (Lashway, 1998; Brandt, 1998), las escuelas que se dedican sistemáticamente a la resolución de problemas de forma colaboradora pueden desarrollar e implementar continuamente nuevas ideas convirtiéndose en las llamadas comunidades de aprendizaje. Éstas se suelen definir como un grupo de personas que persiguen propósitos comunes con un compromiso colectivo a sopesar regularmente el valor de los mismos, modificándolos cuando tenga sentido y desarrollando continuamente modos más efectivos y eficientes de lograrlos. Las comunidades de aprendizaje refuerzan la capacidad colectiva de la gente para crear y seguir visiones globales.

Reflexionar acerca de los modos de mejorar las condiciones del aprendizaje de los estudiantes, confiar en los colegas, pedir consejo y orientación a otros profesores, asumir responsabilidades en el funcionamiento de la escuela y realizar trabajo valioso en equipo suelen ser algunas de las actuaciones que caracterizan a las escuelas como comunidades de aprendizaje.

Aunque ésta es una visión inspiradora, las escuelas suelen estar lejos de lograrla. Es bien conocido que los educadores, por lo general, se ven sometidos a un gran aislamiento y, si se deciden a llevar a cabo aprendizaje colectivo y motivar de este modo a los estudiantes, es porque se sienten obligados por una serie de normas. Esa reforma significativa es casi imposible en un centro escolar tradicional; en el mejor de los casos, las personas avanzarán hacia adelante como puntos de luz individuales, pero serán incapaces de formar una comunidad de aprendizaje. El aislamiento del maestro, la falta de tiempo y la complejidad de la enseñanza presentan barreras significativas que hacen peligrar el desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje.

Las condiciones que se deben tener en cuenta (ver cuadro I) para que tales comunidades consigan las finalidades pretendidas, las entresacamos del estudio realizado por Brandt (1998), quien, apoyándose en los principios que promueven el aprendizaje de los sujetos, deriva las actuaciones que deben emprender las escuelas como comunidades de aprendizaje.

No se puede negar la importancia de contar con estructuras que permitan asegurar la diseminación de la información y que deben crear situaciones de comunicación bien desarrolladas, tales como celebración regular de reuniones, uso del correo electrónico, etc., así como un espacio común para trabajar.

En una dinámica de grupo que tiene éxito es clave el «diálogo» en lugar del debate, poner énfasis en escuchar, eliminar el castigo y buscar la comprensión común. En el diálogo que tiene éxito, los participantes aprenden a no marchar directamente hacia la solución más cercana, sino a examinar alternativas y compartir perspectivas múltiples que abren el camino a nuevos tipos de aprendizaje colectivo.

La «indagación colectiva» puede fortalecerse mediante formas más democráticas de gobierno. Ideas tales como «Gestión Basada en la Escuela» (SBM), «Adopción de Decisiones Basadas en la Escuela», «Adopción de Decisiones Participativa» (SDM), etc. consideran que la gestión y la toma de decisiones «participativa» está en el centro de los procesos administrativo-organizativos, viniendo a constituir programas destinados a conducir a la comunidad escolar hacia esfuerzos de

CUADRO I

CONDICIONES QUE POTENCIAN EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA	
Principios de aprendizaje:	**Las escuelas como *COMUNIDADES DE APRENDIZAJE* deben:**
1. Las personas aprenden lo que es significativo para ellas	1. Tener estructuras motivadoras que animan la conducta deseable
2. Aprender es desarrollo	2. Tener miembros capaces de identificar con exactitud las fases del desarrollo de la organización
3. Las personas aprenden si aceptan metas desafiantes pero posibles de lograr	3. Tener metas compartidas desafiantes pero posibles de lograr
4. Mucho aprendizaje ocurre a través de interacción social	4. Intercambiar información frecuente con fuentes externas relevantes
5. Las personas aprenden diferentemente unas de otras	5. Recoger y tratar información del mejor modo para satisfacer sus intereses
6. El aprendizaje que tiene éxito implica usar estrategias que deben aprenderse	6. Refinar continuamente sus procesos básicos
7. Las personas aprenden construyendo nuevo conocimiento sobre el ya logrado	7. Tener una base de conocimiento institucional y procesos para crear nuevas ideas
8. Las personas necesitan retroalimentación para aprender	8. Conseguir retroalimentación de los productos y servicios
9. Un clima emocional positivo fortalece el aprendizaje	9. Tener una cultura organizativa de apoyo
10. En el aprendizaje influye el ambiente total	10. Ser sistemas abiertos, sensibles al ambiente externo

mejora. Estos grupos, que pueden estar compuestos de administradores, maestros, padres, miembros de la comunidad y alumnos, actuarían como garantía para la indagación prolongada. Ciertamente, no se puede olvidar que guiar tales grupos diversos (cuyos miembros pueden tener diferentes agendas y poca experiencia trabajando en equipo) es especialmente desafiante para los directores.

Las escuelas deben proporcionar tiempo para que los profesores trabajen y reflexionen juntos. Los programas y asignaciones deben permitir tiempo para la indagación colectiva.

En una comunidad de aprendizaje, todos deben «participar en la toma de decisiones» y se defiende, incluso, que implicar a los estudiantes en el desarrollo de las reglas del aula, en la resolución de problemas de la comunidad y en la revisión de políticas de las escuelas puede tener beneficios duraderos.

Las nuevas estrategias parecen ser mejor aprendidas en «grupos pequeños» que proporcionan motivación, apoyo, unidades profundamente receptivas y asistencia técnica. Trabajando con tales grupos aumenta el sentido de pertenencia entre los miembros de la institución educativa.

PAPEL DEL DIRECTOR EN LA CREACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Crear una comunidad de aprendizaje requiere repensar profundamente el papel del líder. Son diversos los estudios (Huffman, 2001; Fleming, 1999; Burnette, 2002; DuFour, 1999) que ponen de manifiesto la importancia fundamental del director como factor clave para la creación de comunidades de aprendizaje y que aluden a una serie de características referidas al tipo de liderazgo ejercido por el director, que marcan las diferencias entre escuelas con alto y bajo nivel de disposición para el desarrollo de dichas comunidades. En tal sentido, se sugiere claramente que las escuelas que cuenten con el «apoyo institucional», que hayan integrado con éxito «autoridad y poder compartidos», «liderazgo compartido» y «liderazgo pro-activo de director y profesores», están mucho mejor situadas para crear comunidades profesionales de aprendizaje.

Admitida la importancia del director en la creación de comunidades de aprendizaje y el tipo de liderazgo más adecuado para su desarrollo, presentamos las *estrategias* consideradas básicas para ayudar al líder escolar a transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje eficaz. De una parte, se apunta la necesidad de partir de un propósito o misión compartida; también resulta fundamental poseer una clara y firme visión escolar, contar con especialización profesional, ejercer un liderazgo simbólico, efectuar prácticas pro-activas de liderazgo, mantener predisposición positiva para aprender en equipo y apoyar todas las actuaciones sobre prácticas reflexivas.

Un aspecto crucial del papel del líder es cultivar y mantener una visión compartida. La visión proporciona dirección generando cuestiones capaces de implicar a todos en la organización. El director debe ser capaz de conseguir que los miembros se comprometan en las decisiones consideradas críticas para la institución, para lo cual deben ver a los profesores como tomadores e implementadores de decisiones.

La democracia activa y la indagación colectiva crean las condiciones estructurales en las que el proceso de mejora escolar se anida, debiendo crear formas de gestión democráticas que apoyen la indagación colectiva. Esto requiere seleccionar la mejora escolar en términos de hipótesis que deben ser probadas en lugar de soluciones que deben ser impuestas. Es necesario que se impongan las preguntas y las reflexiones en lugar de las soluciones y tomar las decisiones democráticamente en lugar de burocráticamente. El director debe recoger y diseminar la información que con precisión rastrea la actuación de la escuela. Se podría decir que, cuando el espíritu de indagación penetra la rutina diaria, las escuelas están camino de volverse verdaderas comunidades de aprendizaje.

Se necesita liderazgo eficaz de la comunidad de aprendizaje para llevar a cabo los propósitos y la misión compartida. En tal sentido, el director debe ser capaz de aprovechar la especialización de cada uno de sus miembros; debe moverlos a la realización de tareas orientadas al logro de metas, en lugar de sucumbir al deseo generalizado de «quedarse como

estamos»; debe dirigirse al futuro, pero manteniéndose siempre conectado a la realidad; debe partir de lo ya hecho, construir sobre lo ya existente.

El aprendizaje se vuelve colaborador; para ello, debe crear un ambiente donde los profesores puedan aprender juntos y crecer de forma continua. Habrá de centrarse en la creación de una cultura de colaboración y desarrollar relaciones colegiadas entre los profesores dirigidas, finalmente, a obtener un impacto positivo en el logro de que a los estudiantes les lleve a un aprendizaje continuo y al éxito académico y personal.

Quizás, con todo, lo más importante es que los líderes deben ver sus escuelas como comunidades de aprendizaje, tanto para el beneficio o mejora de la propia institución y los profesores, como para el de los estudiantes. Habrán de conectar la institución a una base de conocimiento sobre enseñanza y aprendizaje para generar iniciativas con más éxito. Profundizando en el estudio del ambiente de aprendizaje, se multiplicarán las reflexiones y preguntas sobre posibles modos de ayudar a los estudiantes a lograr un aprendizaje significativo.

En un nivel más concreto, los líderes deben dirigirse hacia estructuras organizativas que apoyan el aprendizaje continuo, extrayendo tiempo de un programa, generalmente ocupado, que proporciona tiempos y espacios adecuados para el diálogo con los colegas. Reestructurar los programas y la asignación del trabajo creando tiempo para la indagación colectiva en el centro aumentará la actividad de mejora de la escuela. Pero el proceso implica no sólo proporcionar tiempo para la colaboración de los profesores, sino también determinar qué hacer en ese tiempo y animar a los profesores a la acción, facilitando los medios oportunos para que puedan hacerlo.

El director como líder de desarrollo profesional de los profesores

Los directores deben verse a sí mismos como «líderes de aprendizaje» responsables de ayudar a las escuelas a desarrollar la capacidad de llevar a cabo su misión. Esto exige por parte del director el desarrollo de las capacidades del personal del centro. El desarrollo profesional de los profesores proporcionará la sinergia y producirá iniciativas que tienen mayor efecto en los estudiantes.

Varios son los estudios (DuFour, 2001; Childs-Bowen, Moller y Scrivner, 2000) que ofrecen pautas sobre lo que deben hacer los directores para cumplir sus responsabilidades como «líderes del desarrollo profesional de los profesores». Hacen referencia a una serie de acciones entre las que destacan las dirigidas a prestar especial atención al desarrollo de un contexto de colaboración en sus escuelas, así como a su responsabilidad de servir de modelo de desarrollo profesional continuo, debiendo adquirir un fuerte compromiso con actuaciones formativas que sirvan de ejemplo para animar a los profesores a comprometerse en el mismo sentido.

El director escolar debe demostrar el significado de una comunidad profesional de aprendizaje, compartiendo constantemente su propio aprendizaje con los restantes miembros del centro y orquestando las oportunidades para que los profesores incorporen prácticas semejantes.

Paralelamente, los directores deben crear una sólida estructura para potenciar el desarrollo del liderazgo del profesor. Ellos pueden transformar y apoyar el liderazgo escolar creando oportunidades que permitan a los profesores ejercitarse y adquirir liderazgo pedagógico y, para ello, se considera fundamental convertir las

escuelas en verdaderas «comunidades profesionales de aprendizaje». Éstas constituyen nuevas formas de operar en las escuelas, que, al apoyarse en la especialización de los distintos profesores, hacen posible la realización de innovaciones constituyendo un medio idóneo que proporcionará calidad y desarrollo profesional significativo.

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO MEDIO DE DESARROLLAR EL LIDERAZGO DEL PROFESOR

Aunque los estudios y publicaciones de los años ochenta sobre escuelas eficaces resaltaron el papel del director como líder pedagógico formal, la investigación actual (Patterson, 2001; Childs-Bowen, Moller y Scrivner, 2001) defiende que los directores eficaces no pueden, ni deben, trabajar solos, antes bien, habrán de hacerlo de forma conjunta y cooperativamente con otros líderes informales, maestros, e incluso estudiantes, creando comunidades de aprendizaje.

Varias son las razones que se barajan para explicar la necesidad de contemplar mayor protagonismo del profesor como verdadero líder pedagógico. De una parte, como los problemas que enfrentan las escuelas están siendo cada vez más complejos, se sugiere que el liderazgo debe venir de aquéllos más cercanos a los estudiantes, o sea, los profesores de aula. De otra, por considerar que son los profesores los que poseen mayor especialización y conocimiento sobre cómo mejorar la educación de los estudiantes. También, por entender que son los profesores junto a sus colegas los que pueden formar una masa crítica para promover el cambio –positivo o negativo– dentro de la escuela.

El papel del profesor camina cada vez más hacia intervenciones típicas de liderazgo activo. Su función ya no es la de puro transmisor de conocimientos, ni siquiera la del jefe de equipo que organiza el trabajo y ordena las tareas apropiadas para los objetivos externamente establecidos. El profesor que nuestra sociedad reclama debe ser un auténtico líder que dinamice la actividad de los individuos y grupos en formación. En el ejercicio de su misión, ha de crear permanentemente situaciones que propicien la intervención participativa de los implicados en el hecho educativo, ha de poner en acción la capacidad de los propios educandos para descubrir el conocimiento preciso, la mejor forma de adquirirlo y, sobre todo, la adecuada rentabilización del mismo a través de su transferencia a la vida práctica.

Apoyándonos en los estudios antes citados, derivamos una serie de características que nos ayudarán a reconocer el liderazgo del profesor y las acciones que es preciso emprender por las escuelas para favorecerlo, dando respuesta a dos grandes interrogantes:

– *¿Cómo reconocer el liderazgo del profesor?*

Se afirma que los profesores que actúan como verdaderos líderes pedagógicos muestran las siguientes actuaciones: a) proporcionan buenos ejemplos acerca de cómo trabajar con los niños; b) promueven y favorecen la creación de ideas y diálogo; c) ayudan a los otros colegas a dar respuesta a problemas interrelacionados que aparecen insistentemente; d) proporcionan dirección y orientación; e) se implican e implican a los otros en actividades de trabajo en equipo; f) ofrecen apoyo afectivo y pedagógico; g) se centran, manteniendo interés constante, en

el aprendizaje del estudiante; h) están orientados al cambio; i) colaboran estrechamente con legisladores y políticos, y j) proporcionan desarrollo profesional a otros profesores.

– *¿Cómo reconocer a las escuelas que cuentan con profesores con elevado liderazgo pedagógico?*

Consideramos que las escuelas que cuentan con profesores con elevado liderazgo pedagógico son aquéllas que poseen las siguientes características: a) la cultura escolar estaría a favor de ejercitar el liderazgo del profesor dentro de comunidades profesionales de aprendizaje, b) se daría énfasis a la mejora del aprendizaje del estudiante desde el cúrriculo y desde el desarrollo profesional del profesor, c) la toma de decisiones compartidas sería la norma, d) los estudiantes se enriquecerían responsabilizándose e implicándose en su propia formación y e) existirían estrategias con éxito para promover el liderazgo del profesor, entre las que se incluirían: creación y gestión de redes de intercambio y comunicación; programas de formación y desarrollo de liderazgo; tiempo y recursos para comprometerse en las acciones que tal tipo de liderazgo exige, y actividades que generen aprendizaje con los colegas.

La principal preocupación del profesor como líder pedagógico no es resolver él mismo los problemas, sino conseguir que el grupo se implique en los procesos de resolución de los problemas. El líder se ha convertido, por consiguiente, en alguien que facilita, lo que significa poseer conocimientos y experiencia en dinámica de grupos y modificaciones organizativas, poseer cualidades como competencia, sensibilidad, disciplina, capacidad de vincular a las personas alrededor de un proyecto común, c) sentirse confortable en situaciones de cambio y ambigüedad y saber hacer frente y manejar los conflictos.

Aunque hay líderes naturales que están dotados para impulsar la actividad de grupos de personas, el liderazgo supone un modo peculiar de actuar que puede aprenderse. A la formación inicial recibida en la institución universitaria, deberá sumarse la recibida «en ejercicio» para proporcionar el desarrollo continuado deseable, ya que las situaciones particulares en que se ejerce la labor profesional establecerán las especificaciones y prioridades más convenientes. Por tanto, deben apoyarla agentes tales como directores escolares, administración educativa (inspectores, asesores, etc.) y, por supuesto, los propios profesores.

Para concluir, expresar que, por todo lo dicho, entendemos a las comunidades de aprendizaje como fórmula ideal para la formación en ejercicio del profesorado, mediante la cual se puede favorecer y reforzar el liderazgo pedagógico del profesor en los centros educativos.

FÓRMULA DE DESARROLLO PROFESIONAL

SUPUESTOS DE PARTIDA

Se defiende insistentemente que el desarrollo profesional más significativo del profesor no se sitúa en un taller, en un curso o en unas cuantas conversaciones esporádicas, sino a través de comunidades profesionales, comunidades de diálogo y comunidades de aprendizaje, contextos, todos ellos, directamente vinculados y pertinentes a su práctica (Stein; Smith y Silver,1999; Moore y Shaw, 2000). Las metas del desarrollo profesional deben dirigirse a promover comunidades de aprendizaje autosuficientes en las que los

profesores aprendan a operar eficazmente como grupos cohesivos a la vez que mejoran individualmente. Las comunidades de aprendizaje se consideran un modelo de desarrollo profesional coherente con los principios del aprendizaje adulto que favorece la construcción de condiciones e infraestructura para lograr el propósito compartido y el dominio de actuaciones que permiten a las escuelas convertirse en organizaciones de aprendizaje eficaces.

El *currículo* o programa educativo adecuado para la formación de comunidades de aprendizaje presenta las siguientes características: irá dirigido tanto a desarrollar al individuo como a potenciar la interacción del grupo, estará centrado en la reflexión, usará conceptos de desarrollo adulto y un enfoque constructivista del aprendizaje. Las prácticas específicas en la formación para desarrollar comunidades de aprendizaje que fomentan el *desarrollo individual* podrían incluir esfuerzos para mejorar el autodescubrimiento, planes de crecimiento individual, proyectos educativos, uso de carpetas pedagógicas y diarios. La *interacción del grupo* puede promoverse a través de gran variedad de enfoques relacionados con actividades de aprendizaje cooperativo y de los que generan reflexión de los individuos y de la comunidad (Basom y Yerkes, 2001).

Procedimientos de gran potencia que ayudan a crear comunidades de aprendizaje profesional se consideran la investigación-acción colaboradora, lecturas profesionales, experimentación en el aula, historias compartidas, y reflexión personal. A través de estos medios los profesores vuelven a pensar cómo se hicieron las cosas en el aula, abordan los programas y planes como estructuras flexibles y piensan creativamente nuevas maneras de estructurar la práctica del aula. Otro procedimiento es el denominado aprendizaje experiencial, que, con frecuencia, ocurre en el diálogo con otros. El aprendizaje se suele definir como la transformación de experiencia a través de la reflexión, la conceptualización y la acción. Tratar asuntos específicos relevantes para los grupos de trabajo e incluir a todos los participantes en el análisis de problemas que los afectan suelen ser consideradas características de las actividades de desarrollo de una comunidad de aprendizaje tendentes a consolidar la participación y el compromiso.

Los ordenadores y las tecnologías relacionadas con ellos pueden ser herramientas eficaces para crear y sostener comunidades de aprendizaje socialmente interactivas y reflexivas (Ryba, Selby, Kruger, 2001; Prestera y Moller, 2001). Durante las últimas dos décadas, se han usado en una variedad de esfuerzos dirigidos a promover aprendizaje y colaboración del profesor. Se pone de manifiesto que Internet crea una oportunidad única para construir comunidades profesionales virtuales. Éstas se pueden crear como lugar de encuentro y foro para que los participantes compartan recursos y aporten sugerencias en los tipos de actividad que puedan tener lugar en dicha comunidad. El aprendizaje a distancia que se deriva de tales redes tiene la potencialidad de revolucionar el sistema de educación ya que está preparado para ofrecer el acceso a servicios educativos que anteriormente eran inaccesibles, conectando a la gente, que pueden aprender unos de otros, permite a los profesores en su formación inicial conectarse con sus supervisores de facultad, a veces separados por muchos kilómetros, conectarse a la red desde lugares distantes y planificar actividades cooperativas tales como excursiones educativas virtuales, aumentando el uso de la tecnología y pedagogías que promocionan la instrucción centrada en el estudiante.

Aunque todas ellas muestran grandes similitudes y elementos en común, presentamos las aportaciones de diferentes autores al referirse a las comunidades de aprendizaje como procedimientos de formación.

– *Círculos de Aprendizaje*

Son grupos pequeños de aprendices que se apoyan mutuamente para aprender juntos, que pueden hacer grandes mejoras en la calidad de la enseñanza. Los profesores pueden formar círculos de aprendizaje apoyándose en seis condiciones clave que promueven comunidades de aprendices saludables y desarrollo profesional con éxito: 1) construir una comunidad con otros aprendices, 2) construir conocimiento a través de la experiencia personal, 3) apoyar a los otros aprendices en sus prácticas reflexivas, 4) documentar las reflexiones sobre las experiencias personales, 5) evaluar las expectativas de los profesores, y 6) mejorar la cultura del aula. (Collay y otros, 1998).

– *Comunidades de Aprendizaje Dinámicas*

Ofrecen un enfoque alternativo al tradicional sistema de formación de profesores. Son grupos de personas que forman una comunidad de aprendizaje caracterizadas, generalmente, por autoridad y poder compartido, compromiso a generar y compartir nuevo conocimiento, actividades de aprendizaje flexibles y negociadas, miembros autónomos, altos niveles de interacción y metas o proyectos compartidos. Como rasgos positivos de estas comunidades, se entienden la capacidad de adaptarse y evolucionar, la creatividad e innovación, la superación de las limitaciones tradicionales, la apreciación de gran diversidad de perspectivas múltiples e implicación de los miembros en el diagnostico y la dirección de las necesidades de aprendizaje de los grupos. Sin embargo, la ineficacia a corto plazo y la dificultad de previsibilidad pueden ser serias desventajas. Se observan tres escenarios donde tales comunidades están empezando a enraizar: aprendiendo en el lugar de trabajo, a través de la cultura académica y en grupos de discusión a través de Internet. Observando estos grupos, se identifican siete pasos comunes a las comunidades de aprendizaje dinámicas: 1) articular la necesidad de aprendizaje; 2) buscar ayuda en un formato de grupo; 3) comprometerse en las consultas de apoyo; 4) evaluar el aprendizaje; 5) compartir la solución con el grupo; 6) archivar referencias para futuras ocasiones, y 7) repetir el proceso como apoyo al aprendizaje (Wilson y Ryder, 1996).

– *Grupos de Amigos Críticos*

Se basa en tres supuestos: a) proporciona la mejor forma para que los miembros de la escuela efectúen los cambios requeridos por las nuevas expectativas de la enseñanza; b) las comunidades profesionales de aprendizaje se pueden crear y mantener deliberadamente por los miembros de dentro y entre escuelas, c) formando y apoyando se puede reducir la fragilidad de las estructuras colegiales.

Constituyen pequeños grupos en que los participantes se comprometen a trabajar y gestionar metas autodefinidas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. A pesar de la variabilidad que puede existir entre los grupos, se han hallado las siguientes características comunes de desarrollo: se los consideran como un lugar

ideal donde los educadores pueden colaborar con colegas; se usa el tiempo de los miembros para fortalecer enfoques de enseñanza y fortalecer la comprensión de cómo aprenden los estudiantes y dirigen preguntas fundamentales acerca de la enseñanza. Los factores que han influido a ayudar o inhibir mayores niveles de desarrollo en los grupos de amigos críticos incluyen la dinámica interna del grupo, la estructura administrativa, la cultura escolar y el acceso a los recursos (Dunne y Honts,1998).

BIBLIOGRAFÍA

BASOM, M. R.; YERKES, D. M.: *Modeling Community through Cohort Development.*, 2001, ED451814.

BRANDT, R.: *Powerful Learning*, 1998, ED420649.

BROWN, R.: «The Learning Organization: A Model for Educational Change», en *NAMTA-Journal,* 22 *(*1) (1997), pp. 190-203.

BURNETTE, B.: «How We Formed Our Community: Lights and Cameras are Optional, but Action Is Essential», en *Journal-of-Staff-Development,* 23 (1) (2002), pp. 51-54.

CHILDS BOWEN, D.; MOLLER, G.; SCRIVNER, J.: «Principals: Leaders of Leaders», en *NASSP-Bulletin,* 84 (616) (2000), pp. 27-34.

COCKLIN, B. A.: *Journey of Transition: From Gumly Public to Secondary School,* 1999, ED441629.

COLLAY, M. y otros: *Learning Circles. Creating Conditions for Professional Development,* 1998, ED424221.

CONRAD, C. F.; GUNTER, R.: «To Be More Useful: Embracing Interdisciplinary Scholarship and Dialogue», en *New-Directions-for-Higher-Education,* 28 *(*2), pp. 49-62.

COOPER, J. L.; ROBINSON, P.: «The Argument for Making Large Classes Seem Small», en *New-Directions-for-Teaching-and-Learning,* 81 (2000), pp. 5-16.

COTTON, K.: *New Small Learning Communities: Findings from Recent Literatur,* 2001, ED459539.

DUFOUR, R.: «Help Wanted: Principals Who Can Lead Professional Learning Communities», en *NASSP-Bulletin,* 83 *(*604) (1999), pp. 12-17.

— «In the Right Context», en *Journal-of-Staff-Development,* 22 (1) (2001), pp. 4-17.

DUNNE, F.; HONTS, F.: «That Group Really Makes Me Think!», en *Critical Friends Groups and the Development of Reflective Practitioners,* 1998, ED423228.

FLEMING, G. L.: «Principals and Teachers: Continuous Learners», en *Issues... about-Change,* 7 (2) (1999).

FRIED, J.: *Steps to Creative Campus Collaboration*. Invited Paper, 1998, ED441196.

GIBBSON, A.: «Up with Continuous Change», en *TECHNOS,* 7 *(*3) (1998), pp. 34-36.

HUFFMAN, J. B.; HIPP, K. A.; PANKAKE, A. M.; MOLLER, G.: «Professional Learning Communities: Leadership, Purposeful Decision Making, and Job-Embedded Staff Development», en *Journal-of-School-Leadership,* 11(5) (2001), pp. 448-63.

JENLINK, P. M.; KINNUKAN, W. K.: *Learning Ways of Caring, Learning Ways of Knowing through Communities of Professional Development,* 1999, EJ593005.

JUSTICE, M. C.; ESPINOZA, S.: *Online Communication–Building Learning Communities,* 1999, ED432309.

KEARNS, P.: *Lifelong Learning: Implications for VET.* A Discussion Paper, 1999, ED433428.

KOWCH, E.; SCHWIER, R.: *Building Learning Communities with Technology,* 1997, ED405857.

LASHWAY, L.: *Creating a Learning Organization,* 1998, ED420897.

LEO, T. ; COWAN, D.: "Launching Professional Learning Communities: Beginning Action", en *Issues...about-Change,* 8 (1) (2000).

LOEPP F. L.: «Models of Curriculum Integration», en *Journal-of-Technology-Studies,* 25 (2) (1999), pp. 21-25.

LONGWORTH, N.: *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century,* 1999, ED430091.

MOORE, S.; SHAW, P.: *The Professional Learning Needs and Perceptions of Secondary School Teachers: Implications for Professional Learning Community,* 2000, ED443793.

OAKLEY, J. A.: *Voyage of Discovery: What Happens When Inservice Teachers Explore Teaching for Understanding through Collaborative Investigation?,* 2000, ED441764.

OBIAKOR, F. E.: *Transforming Teaching-Learning To Improve Student Achievement,* 2000, ED452178.

OUTCALT, C. L.: «ERIC Review: Community College Teaching—Toward Collegiality and Community», en *Community-College-Review,* 28 (2) (2000), pp. 57-70.

PATTERSON, J. H.: «Resilient Teacher Leaders for Urban Schools: Reflections for Teacher Education», en *Focus-on-Teacher-Education,* 1 (4) (2001).

PRESTERA, G. E.; MOLLER, L. A.: «Exploiting Opportunities for Knowledge-Building in Asynchronous Distance Learning Environments», en *Quarterly-Review-of-Distance-Education,* 2 (2) (2001), pp. 93-104.

RYBA, K.; SELBY, L.; KRUGER, L. J.: «Creating Computer-Mediated Communities of Practice in Special Education», en *Special-Services-in-the-Schools,* 17 (1-2) (2001), pp. 59-76.

SABA, F.: «Student Attrition: How To Keep Your Online Learner Focused», en *Distance-Education-Report,* 4 (14) (2000), pp.1-2.

SHAUGHNESSY, J.: *Initial Guidelines on Becoming a Learning Community.* OERI Event No. 36, 1998, ED442174.

STEIN, M. K.; SMITH, M. S.; SILVER, E. A.: «The Development of Professional Developers: Learning To Assist Teachers in New Settings in New Ways», en *Harvard-Educational-Review,* 69 (3) (1999), pp. 237-69.

TINTO, V.: «Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College», en *NACADA-Journal,* 19 (2) (1999), pp. 5-9.

WILSON, B.; RYDER, M.: *Dynamic Learning Communities: An Alternative to Designed Instructional Systems,* 1996, ED397847.

POLÍTICA EDUCATIVA EUROPEA

Mª SILVINA PARICIO TATO*

RESUMEN. La educación ocupa en la actualidad un lugar relevante en la política comunitaria. Una retrospectiva histórica permite comprobar que esto no ha sido siempre así. El Tratado de Maastricht (1992) supuso un paso decisivo al consagrar dos artículos a la educación y la formación profesional. El rastreo de algunos documentos clave permite comprobar cómo se ha ido conformando el discurso educativo en el seno de la Unión. Del estudio de ese discurso se desprenden dos cuestiones destacadas: por una parte, se proclama la imperiosa necesidad de introducir una dimensión europea en los sistemas educativos; por otra, se propugna un modelo educativo fuertemente mercantilista de inspiración neoliberal. El análisis que ofrecemos permite comprobar ambos extremos. Al examen pormenorizado de diversos textos oficiales sigue un apartado consagrado al planteamiento de objeciones al modelo propuesto. En la parte final, incluimos un conjunto de pautas para introducir esa dimensión europea –que remite a la educación para la ciudadanía- en el currículum escolar.

ABSTRACT. At present, education holds a significant position within Community policy. But a historical retrospective shows that it has not always been so. The Maastricht Treaty (1992) was a crucial step forward with the inclusion of two articles devoted to education and vocational training. The analysis of certain key documents makes it possible to check how the educational discourse has taken shape within the heart of the Union. Two outstanding issues emerge from the study of that discourse: on the one hand, the urgent need of introducing a European dimension in the education systems and, on the other, the support of a highly mercantilist education model based on neo-liberalism. The analysis provided makes possible to check both points. The detailed examination of several official documents is followed by a section devoted to the objections to the model proposed. The final chapter includes several guidelines to introduce the European dimension in the school curriculum, with a reference to citizenship education.

(*) IES Someso (A Coruña).

Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 251-278.
Fecha de entrada: 07-10-2003 Fecha de aceptación: 13-02-2004

EDUCACIÓN Y POLÍTICA COMUNITARIA

La educación constituye una de las áreas en las que la Unión Europea puede apoyar y coordinar acciones de los Estados miembros, pero carece de competencias para legislar. La asunción del conocido como «principio de subsidiariedad» conlleva que cada Estado miembro asuma la plena responsabilidad de sus sistemas de educación y de formación, así como el contenido de los programas. De acuerdo con los artículos 149 y 150 de la versión consolidada del Tratado constitutivo de la Unión Europea[1], corresponde a esta última el papel de contribuir al desarrollo de una educación de calidad, fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si es necesario, apoyar y completar su acción para desarrollar la dimensión europea en el ámbito de la educación, favorecer la movilidad y promover la colaboración europea entre centros escolares y universitarios. En estos dos artículos se encuentra el germen de las medidas relativas a la educación adoptadas posteriormente.

Los medios específicos de que dispone la Unión Europea para favorecer la cooperación en el terreno educativo se articulan en tres grandes bloques: 1) programas de acción (Sócrates, Leonardo da Vinci y Juventud); 2) actos jurídicos (recomendaciones, comunicaciones, documentos de trabajo -sobre educación y formación permanentes, evaluación de la calidad escolar o universitaria, etc.-, proyectos piloto...), y 3) dos estructuras que respaldan las actividades de la Unión Europea en el ámbito de la Formación Profesional: el Cedefop (Centro Europeo para el desarrollo de la F.P.) y la Fundación Europea de Formación, cuyo cometido es apoyar y coordinar la reforma de los sistemas de formación profesional (programas Phare, Tacis y Meda)[2].

El gran objetivo para el área educativa fijado por el Consejo de Lisboa en marzo de 2000[3] se sitúa en «convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo». Para ello, la Comisión Europea ha reforzado la cooperación en el campo educativo con el fin de alcanzar tres grandes metas: 1) mejorar la calidad de los sistemas educativos; 2) facilitar el acceso de todos a la educación y la formación y 3) abrir los sistemas educativos y de formación al resto del mundo[4]. Se persigue también luchar por la adaptación continua de la población activa a los cambios tecnológicos, principal medio para combatir el desempleo y luchar por la construcción de una Europa del conocimiento.

En las líneas que siguen trataremos de ofrecer una síntesis de la trayectoria seguida por la educación en el seno de la Unión Europea a través del análisis de

---

(1) La versión consolidada del Tratado por el que se constituye la Comunidad Europea (Diario Oficial nº C 325 de 24.12.2000) puede consultarse en: www.europa.eu.int/eur-lex/es/treaties/dat/C_2002325ES.003301.html

(2) Para una información detallada sobre las características de estos organismos y los contenidos de los distintos programas educativos europeos, remitimos a la página web de la Unión Europea: www.europa.eu.int. Una descripción de los programas comunitarios se encuentra también en ETXEBERRIA Y OTROS, 2000.

(3) Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000, disponible en: http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_es.htm

(4) Objetivos recogidos en el informe sobre los *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y de formación*, COM (2001) 59 final, aprobado por el Consejo Europeo de Estocolmo en marzo de 2001.

diferentes textos y documentos oficiales comunitarios. Tras una breve reseña retrospectiva en la que situamos los primeros momentos en que se aborda el terreno educativo en el ámbito europeo, efectuaremos un seguimiento detallado de algunos textos clave incluidos en el período comprendido entre 1992 (Tratado de Maastricht) y el momento presente.

Como tendremos ocasión de demostrar, aunque la orientación de base estaba marcada desde el principio –dado el objetivo primordialmente económico de creación del ente comunitario-, se acentúa progresivamente en los textos oficiales la tendencia a asociar de manera casi exclusiva educación y formación profesional con economía. Los criterios mercantilistas presiden las directrices dictadas desde los Consejos europeos de Educación. A la par de esta tendencia, se hace también cada vez más visible otra de sentido inverso: el paso a un segundo plano de cuestiones muy relevantes contempladas en textos pasados como puede ser la necesidad de incorporar una «dimensión europea» de la educación en los currícula escolares de los distintos niveles educativos. El discurso sobre los valores que se han de fomentar mediante la educación, cual es el caso de la tolerancia, la formación del espíritu crítico, la solidaridad o la preparación para el ejercicio de una ciudadanía democrática, parece quedar en un segundo plano y un tanto desvirtuado frente a la necesidad de convertirnos en una sociedad del conocimiento competitiva y eficaz. Si en el momento actual se promueve el discurso de la conveniencia de mejorar la calidad de la educación y los niveles de formación de la ciudadanía en general, ello se debe a la toma de conciencia del importante papel que la educación y la formación juegan en el desarrollo económico. No puede negarse que este extremo es cierto, pero contemplar la educación únicamente desde esta óptica puede conducir a desvirtuar su sentido primigenio. Hablar del alumnado en términos de «capital humano» o «recursos humanos» hace olvidar que, ante todo, los seres humanos son personas, no máquinas. De «recursos» se habla en las empresas y de «capitales», en los bancos.

Un elemento importante a la hora de abordar los actuales cambios profundos en el contexto social de la educación en Europa se encontraría, pues, en la marcada tendencia a optar por las ideas neoliberales o neoconservadoras en toda la escena política europea, lugar donde el «libre mercado» sería el factor regulador dominante. Así, en el ámbito de la educación, los gobiernos tenderían a limitarse a la regulación del mercado educativo, más que a trabajar sobre el desarrollo de una visión clara sobre la educación para las próximas décadas (Vonk, 2000).

UN POCO DE HISTORIA

Puede afirmarse que el proceso de integración del ámbito educativo a las políticas comunitarias fue, en un principio, muy lento. La Unión Europea comenzó a conceder un lugar importante a la educación con ocasión de la preparación del Tratado de Maastricht, firmado en 1992. Así, el Tratado de Roma de 1957 no contenía referencia alguna al tema. La versión consolidada del actual Tratado constitutivo de la Unión Europea, que integra las enmiendas y añadidos efectuados con posterioridad (fundamentalmente el Acta Única de 1986 y los tratados de Maastricht, 1992 y Amsterdam, 1997), consta de unos 320 artículos y 300 páginas. Este documento contiene una referencia a la educación en el preámbulo, donde se habla de «promover el desarrollo del nivel de conocimiento más elevado posible

para sus pueblos mediante un amplio acceso a la educación y mediante su continua actualización». En el artículo 3, se afirma igualmente que la acción de la Comunidad Europea implica «una contribución a una educación y a una formación de calidad, así como al desarrollo de las culturas de los Estados miembros». En el resto del articulado, encontramos, desde Maastricht, los dos artículos relativos a la educación mencionados, el 149 y el 150 (antiguos 126 y 127). El primero atañe a la educación en general, mientras que el segundo se centra en la formación profesional. A partir de 1992, y sobre la base de estos referentes, la Unión Europea otorgará un papel creciente a la educación en sus reuniones de trabajo y, consiguientemente, en los textos comunitarios. Esta mayor presencia de las cuestiones educativas se deja sentir de manera especialmente intensa desde la celebración del Consejo de Ministros de Educación de Lisboa en marzo de 2000, lo que lleva a algunos analistas (Hirtt, 2002; Laval y Weber, 2002; Baunay, 2002) a hablar de un decisivo cambio de rumbo o giro en la política de enseñanza europea.

Las anteriores afirmaciones no significan que el terreno educativo no haya sido abordado con anterioridad, sino más bien que éste no era considerado como un elemento central. Las prioridades se situaban en el terreno económico, circunstancia ésta que, en realidad, sigue manteniéndose hoy[5]. Dicho de otro modo, todavía no se había vislumbrado ese potencial de la educación como motor del desarrollo económico (Weber, 2002).

Distintos autores (Ryba, 1993; Requejo Osorio, 1995; Etxeberria, 2000) ofrecen clasificaciones de las etapas por las que ha atravesado la política educativa europea. Todos ellos coinciden en que, tras un primer momento de desinterés por los temas socioeducativos hasta 1976, vendría una segunda etapa de transición entre los años 1976 y 1986 caracterizada por la puesta en acción de algunas líneas de trabajo. La firma del Acta Única Europea en 1986, coincidente con la incorporación de España y Portugal a la Comunidad, marcaría el momento de desarrollo de la mayor parte de los programas comunitarios, abarcando hasta 1992. Desde entonces hasta la fecha actual, nos encontraríamos ante una cuarta etapa de revisión y búsqueda de armonización, coherencia y optimización de los recursos para la puesta en marcha de los distintos programas educativos europeos.

La primera reunión de ministros de Educación (seis en aquel entonces) tuvo lugar en 1971, 14 años después de la firma del Tratado de Roma. Tres años más tarde se creó, a instancias de la Comisión, el Comité de Educación (ministros reunidos en Consejo). La primera resolución referida a la educación fue adoptada en 1976[6]. En ella, se define un modesto programa de acción cuyos principios habían sido establecidos en 1974: estudios, investigaciones, recogida de datos estadísticos. Comienza así un período de una quincena de años en el que la cooperación europea se traducirá en programas. Puede afirmarse que esta resolución constituye la base de las futuras acciones en materia educativa actualmente conocidas: programas

(5) F. ETXEBERRIA (2000, pp. 19-20) ofrece una relación cronológica de los documentos oficiales más relevantes sobre la educación en el ámbito comunitario desde el año 1949, fecha en que se funda el Consejo de Europa, hasta 1999.

(6) Resolución del Consejo de Ministros de Educación reunido el 9 de febrero de 1976 implicando un programa de acción en materia de educación, Diario Oficial, nº C 38 de 19.2.1976.

Erasmus, Comett, Lingua; base de datos sobre los sistemas educativos europeos Eurydice, etc. Es además en esa misma resolución donde la expresión «dimensión europea» aplicada a la educación aparece por primera vez (Etxeberria, 2000; Barthélémy, 1997). Concretamente, en su punto nº 5 se hacen varias sugerencias para dotar a la experiencia de profesorado y alumnado de las escuelas primarias y secundarias comunitarias de una dimensión europea: visitas e intercambios para el personal docente; intercambios y movilidad de profesorado y alumnado; contactos entre responsables de centros de formación de profesores; actividades escolares con contenido europeo, y desarrollo de la cooperación para el intercambio de actividades y experiencias.

Frente a la situación descrita para la educación en general, hay que destacar que los encuentros para debatir cuestiones referidas a la formación profesional se habían iniciado antes, desde el año 1963. Sin embargo, como señala Louis Weber (2002), los ministros asistentes no eran necesariamente, según los países, los de Educación. Esta anterioridad derivaría de la propia lógica del Tratado de Roma, una de cuyas bases era la libre circulación de mano de obra (junto con las de capitales, mercancías y servicios). Ahí tendría su origen la preocupación por las equivalencias de las cualificaciones y diplomas profesionales. Podemos hablar, por tanto, de una disimetría entre la educación general y la formación profesional en estos primeros momentos. En cualquier caso -y es importante dejar constancia de ello-, esas referencias iniciales a la formación profesional evidencian que la actual concepción utilitarista de la educación que reflejan los documentos comunitarios no es, en realidad, una novedad.

Aunque Europa no tenga oficialmente más que un conjunto de competencias limitadas en materia de educación, en la actualidad está ejerciendo un papel clave a la hora de definir las políticas europeas. Todo un conjunto de dispositivos acordados en el seno de la Unión ha impulsado de manera importante en estos últimos años la necesidad de buscar la convergencia de los sistemas escolares. Desde mediados de 1990, la Comisión ha situado en el centro de su estrategia el papel del «capital humano». Es en la cumbre de Lisboa, en marzo de 2000, cuando esta nueva orientación se expone de manera más clara. Así, la economía europea debe «convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y más dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social»[7]. Educación y formación devienen instrumentos al servicio de las políticas de empleo, sociales y macroeconómicas (Laval y Weber, 2002). El Consejo de Barcelona de marzo de 2002[8] seguirá avanzando en esta misma línea, insistiendo en que la educación es uno de los pilares del sistema social europeo y en que los sistemas europeos deberían convertirse, para el año 2010, en una «referencia de calidad a nivel mundial».

Las políticas educativas europeas son invitadas, pues, a seguir los postulados fundamentales de inspiración neoliberal que tienen como objetivo una escuela eficaz, abierta a la colaboración con el mundo empresarial y cuya meta última ha

(7) Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000, disponible en: http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_es.htm

(8) Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002, disponible en: http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_es.htm

de ser la contribución a la competitividad económica.

ALGUNOS TEXTOS COMUNITARIOS

Además del ya mencionado Tratado de Maastricht, nos ocuparemos, en las líneas que siguen, de algunos otros documentos clave a la hora de hacer balance de las orientaciones de la política educativa comunitaria. Analizaremos así el *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación* (Comisión das Comunidades Europeas, 1993); el *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (Commission Européenne, 1995); las Conclusiones de la Presidencia del Consejo de Lisboa (2000); distintos textos relacionados con los futuros objetivos de los sistemas educativos europeos (principalmente el informe sobre los *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y de formación*[9]), y, en último término, las Conclusiones de la Presidencia del Consejo de Barcelona (2002).

LOS ARTÍCULOS 149 Y 150 DEL ACTUAL TRATADO DE LA UNIÓN EUROPEA[10]

Según hemos apuntado anteriormente, se corresponden con los antiguos 126 y 127 del Tratado de Maastricht, siendo los únicos en que se aborda específicamente el tema educativo. El artículo 149, consagrado a la educación en general, consta de cuatro apartados en los que se abordan el principio sobre el que se asentará la política comunitaria y los objetivos perseguidos. Se alude así primeramente a la necesidad de contribuir al desarrollo de una educación de calidad, promoviendo la cooperación entre Estados miembros y apoyando y completando sus acciones. Como restricción importante, se apunta la obligatoriedad de respetar plenamente la soberanía de éstos en la organización del sistema educativo y los contenidos de la enseñanza, así como su diversidad lingüística y cultural.

Por lo que concierne a los objetivos comunitarios, se formulan seis: desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, prestando particular atención al aprendizaje y difusión de las lenguas de los Estados miembros; favorecer la movilidad de profesorado y alumnado, fomentando el reconocimiento académico de títulos y estudios; promover la cooperación entre centros; incrementar el intercambio de información y experiencias entre los Estados miembros sobre los respectivos sistemas de formación; favorecer el incremento de intercambios de jóvenes y animadores socioculturales, y desarrollar la educación a distancia.

El tercer apartado del artículo que nos ocupa alude a la obligatoriedad, por parte de la Comunidad y de los Estados miembros, de favorecer la cooperación con terceros países y con organizaciones internacionales competentes en materia de educación, especialmente con el Consejo de Europa. Finalmente, el cuarto apartado hace mención expresa de la limitación de las acciones a medidas de fomento y recomendaciones, «con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembro».

---

(9) Informe de la Comisión, de 31 de enero de 2001: *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y de formación*, COM (2001) 59 final.

(10) Véase la referencia más arriba.

Por lo que respecta al artículo 150, en él se sientan los principios de la formación profesional a escala comunitaria. Consta también de cuatro apartados en los que se alude a la puesta en marcha de una política de formación profesional destinada a apoyar y completar las acciones de los Estados miembros, respetando una vez más la responsabilidad de éstos en lo que atañe al contenido y organización de esa formación. Los objetivos comunitarios se concretan en cinco: facilitar la adaptación a los cambios industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales; mejorar la formación profesional inicial y continua con el fin de favorecer la inserción y reinserción profesional; facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de formadores y personas en formación, especialmente los jóvenes; estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas, y, por último, promover el intercambio de informaciones y experiencias sobre cuestiones comunes en los sistemas de formación de los Estados miembros. Se alude igualmente a la necesidad de impulsar la cooperación con terceros países y organizaciones internacionales competentes en la materia.

Como hemos apuntado al comienzo, en este primer texto se encuentran los cimientos de todas las orientaciones y desarrollos posteriores, apreciándose una separación clara entre la educación en general y la formación profesional. Los principios aplicados a la segunda, donde desde el primer momento se hacía sentir la presión del mundo empresarial, que era el que definía qué preparación debían recibir ciudadanos y ciudadanas para adecuarse a los empleos ofertados, acabarán poco a poco por extenderse a la primera. Es importante destacar, en este texto, la referencia a la calidad de la educación y, entre los objetivos, la necesidad de desarrollar la dimensión europea de la enseñanza. Este último aspecto entronca directamente con la educación en valores y el concepto de ciudadanía europea.

El Libro verde sobre la dimensión europea de la educación

Según apunta Vonk (2000), en el contexto social cambiante de la enseñanza en Europa Occidental, la promoción del lema «unidad en la diversidad» en el seno de la Unión estaría afectando a la toma de conciencia por parte de los Estados miembros de la necesidad de poner en marcha medidas para la introducción de la dimensión europea en los distintos niveles de sus respectivos sistemas educativos. Los objetivos de la Unión en este terreno se encontrarían todavía en proceso de consolidación.

Como primer documento importante referido al tema, hay que destacar la Resolución del Consejo de 24 de mayo de 1988 sobre la dimensión europea en la enseñanza[11]. Esta resolución constituye la base del posterior *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación*, publicado en 1993 (Comisión das Comunidades Europeas, 1993). En ella, se establecen por vez primera una serie de objetivos y acciones que se deben poner en marcha, así como los procedimientos para la evaluación y la financiación de la propuesta.

La elaboración del *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación* responde al deseo de sentar las bases para desarrollar los artículos 126 y 127 del Tratado de Maastricht. Como apunta Agustín Requejo (1995), si el Tratado

(11) *Diario Oficial* de 6 de julio de 1988, nº C177/5 (Resolución 88/C177/02).

constituía una apuesta por la evolución hacia una unidad contradictoria y con importantes déficits políticos, este Libro verde representa un intento limitado por incrementar la cooperación en temas educativos. La limitación obedecería a dos razones: por un lado, el lento avance del interés por las cuestiones educativas y, por otro, los impedimentos ofrecidos por los propios sistemas educativos para permitir el diseño de una política común, dadas las perspectivas históricas divergentes y los problemas político-culturales derivados del pluralismo sociocultural y educativo de los Estados miembros.

El documento consta de una introducción a la que siguen tres partes dedicadas a exponer el nuevo contexto legislativo de partida (art. 126 del Tratado de Maastricht), los objetivos de la dimensión europea y, por último, los agentes, estrategias e instrumentos. Al final, se incluyen unas conclusiones.

Los objetivos enunciados en la segunda parte, objetivos a cuya consecución ha de contribuir la escuela, se dividen en generales y específicos. Entre los generales, se apunta un total de cinco: la igualdad de oportunidades; fomentar en la juventud el sentido de la responsabilidad; desarrollar su capacidad de autonomía, sentido crítico y capacidad de innovación; permitir el desarrollo de sus potencialidades en la vida activa y el enriquecimiento personal, fomentando el gusto por aprender a lo largo de toda la vida, y, por último, garantizar a la juventud una formación y una certificación que le permita hacer frente a los cambios tecnológicos, favoreciendo así su inserción en la vida activa. Los objetivos específicos, por su parte, se sitúan en tres: contribuir al desarrollo de una ciudadanía europea; ofrecer oportunidades para la mejora de la calidad de la enseñanza, y preparar a la juventud de modo que se favorezca una mejor inserción social y profesional.

El concepto de ciudadanía europea que se pretende promover se asienta, según se especifica en el texto, en valores comunes como la solidaridad, la democracia, la igualdad de oportunidades y el respeto mutuo. Se destaca la atención que ha de prestarse a las identidades y a las diferencias culturales y étnicas junto con la lucha contra cualquier forma de «chauvinismo» o «xenofobia» como elementos centrales de toda acción educativa. Se alude igualmente a una doble misión del sistema educativo: además de la transmisión de conocimientos, le compete formar a la juventud en el espíritu de la democracia, la lucha contra las desigualdades, la tolerancia y el respeto a la diversidad. Se considera asimismo como tarea del sistema educativo el enseñar a ser ciudadanos y ciudadanas. En ese contexto, la referencia a Europa se insertaría como una dimensión enriquecedora de todas las demás, debiendo promoverse un mayor conocimiento de la realidad europea.

Pasando ya a la tercera parte del documento, donde se abordan los agentes, estrategias e instrumentos, hay que destacar el importante papel que se asigna al centro escolar. Éste se considera no sólo como lugar de una acción educativa interna, sino también como un espacio para el desarrollo de una acción comunitaria local, nacional e internacional. En él, interactúa un gran número de protagonistas (alumnado, profesorado, padres y madres, colectividades locales, etc.). Se le considera como un lugar de regulación de los recursos existentes y como una organización que puede actuar en servicio del entorno con el que mantiene relación. Desde esta óptica, la acción comunitaria debería centrarse en las instituciones escolares, organizándose en torno a proyectos educativos transnacionales desarrollados en asociación. Como ejes de las acciones que se deben emprender se

señalan los siguientes: la cooperación mediante la movilidad y los intercambios; la formación del profesorado y demás personal docente; la mejora de la enseñanza de idiomas; la potenciación de la enseñanza a distancia; la innovación pedagógica; el intercambio de información y experiencias entre centros y, finalmente, la promoción del enfoque educativo adoptado en las escuelas europeas como referente para la creación de centros de innovación pedagógica[12].

Opinamos que en este documento aparece perfectamente reflejado en qué consiste ese concepto de dimensión europea de la educación, así como la evidente vinculación que guarda con la formación en valores y el desarrollo de actitudes. Queda claro que la introducción de esa dimensión en el currículum no ha de limitarse a la mera adquisición de conocimientos conceptuales o factuales (historia, geografía, instituciones europeas, etc.). La incorporación de la dimensión europea a la enseñanza pasa, indudablemente, por facilitar al alumnado el acceso al conocimiento de Europa como un elemento que forma parte de la realidad del contexto social, político, económico y cultural en el que se desenvuelve su vida cotidiana, pero no debe quedarse ahí. En cualquier caso, la precedente resolución incluye una importante llamada de atención hacia la necesidad de desarrollar materiales pedagógicos adecuados y de formar al profesorado para alcanzar este objetivo (formación inicial y continua).

El Libro blanco sobre la educación y la formación

En este Libro blanco (Commission Européenne, 1995), publicado dos años después del documento analizado más arriba, se sientan las bases de la política educativa comunitaria a través de un análisis de las evoluciones que cabe esperar y de un conjunto de propuestas de acción. En su introducción, se menciona un Libro blanco previo titulado *Crecimiento, competitividad y empleo* donde se subraya «la importancia para Europa de la inversión inmaterial, en particular en la educación y la investigación». Se plantea la inversión en inteligencia como factor fundamental para el empleo, la competitividad y la cohesión de nuestras sociedades. La elaboración del documento responde al deseo de situar a Europa en la vía de la sociedad del conocimiento, y de convertirla en un conjunto político organizado capaz de dominar la globalización, y no de padecerla.

La terminología mercantilista impera en todo el texto. De su lectura se desprende que la educación y la formación han de subordinarse a la economía y a los intereses

(12) La creación de las escuelas europeas constituye una experiencia concreta de la proyección de esa dimensión europea con un alcance limitado. Según señala A. Requejo (1995), su génesis estaría en la idea de establecer colegios europeos o establecimientos donde se empleen varios idiomas planteada ya en el Programa de Acción en Educación del año 1976. Sus principios inspiradores serían proporcionar facilidades a las familias obligadas a trasladarse a través de varios países debido a su profesión, apoyar esa idea de la educación como una dimensión europea y ampliar la red de Colegios Europeos existentes en respuesta a una demanda del Parlamento Europeo. En ellas, el alumnado trabaja con un plan de estudios común y el profesorado es reclutado por cada Ministerio. Las materias se imparten en varios idiomas. El objetivo es preparar al alumnado para un bachillerato europeo reconocido como válido para continuar estudios de enseñanza superior en todos los Estados miembros. Hay que hacer notar el sello fuertemente elitista de este tipo de instituciones, reservadas a los hijos de la elite internacional.

del mercado, que son los que definen qué tipo de competencias deben adquirirse en la escuela. Choca, por otra parte, ver que se pone el acento en el papel del individuo aislado, sobre quien recae la responsabilidad de tener que buscar la mejor formación posible. Así, por ejemplo, cuando se dice que las nuevas potencialidades ofrecidas requieren de cada individuo un esfuerzo de adaptación por construir su propia cualificación. Se insta, además, a adquirir esta formación no sólo en el sistema educativo formal, sino también en la empresa, o incluso de manera informal, fuera del ámbito institucional. El abanico de actores implicados no se reduce al colectivo docente, sino que se amplía a todos los responsables de la formación y a otros interlocutores sociales.

La introducción del documento está plagada de referencias al problema del paro y al empleo. Es muy notoria también la presencia de la noción de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se entiende que, para poder ser parte activa de esa sociedad competitiva, los individuos deberán formarse de manera permanente con el fin de mejorar sus conocimientos técnicos y profesionales sobre la base de una cultura general sólida.

En relación con el vínculo entre educación y empleo, se argumenta que ello no significa reducir la educación y la formación a una oferta de cualificaciones. Se explica así que la función esencial de aquéllas es la integración social y el desarrollo personal a través de la transmisión de un patrimonio cultural, unos valores comunes y el aprendizaje de la autonomía. Especialmente importante es este último matiz, el del aprendizaje de la autonomía, que, a nuestro juicio, debe ser puesto en relación con la filosofía individualista que, de acuerdo con el texto, ha de guiar el proceso formativo de los ciudadanos[13].

El cuerpo principal del documento se estructura en dos partes, cerrándose con unas conclusiones generales. En la primera, se aborda el contexto de los actuales cambios tecnológicos y económicos y los desafíos que éstos representan para la educación y la formación en Europa. En la segunda, se incluye un conjunto de orientaciones para la acción articuladas en torno a cuatro grandes objetivos generales cuya finalidad es desarrollar una educación y una formación de calidad para construir la nueva sociedad del conocimiento.

En la primera parte, se citan tres grandes desafíos que exigen la adopción de medidas: el advenimiento de la sociedad de la información, el desarrollo de la civilización científica y técnica y, finalmente, la globalización de la economía. De acuerdo con el texto, las respuestas para hacerles frente deben ser dos: en primer lugar, impulsar la adquisición de una cultura general sólida y, en segundo lugar, desarrollar la aptitud para el empleo y la actividad.

La importancia de la cultura general se justifica del siguiente modo: la función principal de la escuela es facilitar la comprensión del mundo, algo que conlleva que el individuo sea capaz de percibir cuál es su sentido, entender su modo de funcionamiento y encontrar su lugar en él. A la escuela compete erigir los fundamentos de la ciudadanía europea proporcionando a los jóvenes una cultura general. Por otra parte, esa cultura general es considerada como el primer factor que favorece la adaptación a la evolución de la economía

(13) Una acertada crítica a esa potenciación del papel del individuo como responsable exclusivo de su proceso educativo propia de las opciones neoliberales se encuentra en J. TORRES SANTOMÉ (2001).

y a la del empleo. La influencia del mundo empresarial se evidencia con la mención al informe elaborado por la Mesa Redonda Europea de Industriales[14] en febrero de 1995. En dicho informe, son los empresarios quienes plantean la necesidad de que los individuos adquieran una formación polivalente, fundamentada en conocimientos básicos ampliados, una formación que desarrolle la autonomía e incite a «aprender a aprender» durante toda la vida. Se argumenta así que esa cultura de base es imprescindible para poder adquirir nuevas competencias técnicas.

En lo que atañe a la segunda respuesta para hacer frente a los nuevos retos, el desarrollo de la aptitud para el empleo y la actividad, el documento contempla cuáles son las herramientas necesarias para lograrla. Se define el conocimiento en sentido amplio como una acumulación de saberes fundamentales (lectura, escritura, cálculo), de saberes técnicos (tecnologías de la información) y de aptitudes sociales. La combinación equilibrada de estos saberes, que deben adquirirse en la educación formal, en la familia y en la empresa, proporciona el conocimiento general y transferible más adecuado para el empleo. Merece especial atención detenerse en las aptitudes sociales, que abarcan la capacidad de relación, el comportamiento en el trabajo y un conjunto de competencias propias del entorno laboral (capacidad de cooperar y de trabajar en equipo, creatividad y búsqueda de calidad). Según se expone en el documento, la formación para la adquisición de estas aptitudes sociales compete a la empresa, ya que son propias del mundo laboral.

Como puede verse, una vez más la empresa tiene mucho que decir con respecto a la formación y educación que deben recibir los ciudadanos y ciudadanas europeos y es obligación de la Comisión tener presentes sus demandas. El texto insiste en que el propio individuo es responsable, en función de las elecciones que haga, del éxito en la construcción de su trayectoria personal y profesional:

> El individuo se convierte en el actor y el constructor principal de su cualificación: es apto para combinar las competencias transmitidas por las instituciones formales y las competencias adquiridas a través de su práctica profesional y de sus iniciativas personales en materia de formación.

Se apunta así la necesidad de diversificar las ofertas educativas, de multiplicar las experiencias de toma de contacto con entornos profesionales y de impulsar la movilidad.

En las orientaciones para la acción, se insiste en la prioridad de la educación y la formación como elementos esenciales para la competitividad de la Unión Europea y para el mantenimiento de su modelo social. Además, «conviene centrar en el individuo el camino hacia la sociedad cognitiva». Las orientaciones tienen como finalidad «facilitar la cooperación entre los actores o completar sus iniciativas, dejando en manos de cada uno de ellos el pleno ejercicio de sus responsabilidades». Entre los actores figuran, en primer lugar, los Estados miembros, responsables de la organización de sus sistemas educativos y

(14) El documento en cuestión lleva por título *Education for Europeans. Towards the Learning Society*. Puede consultarse en: www.ert.be. La *European Round Table of Industrialists* (ERT) está formada por los directores generales de grupos empresariales con gran peso económico en la Unión. En nuestro penúltimo apartado, nos referimos al importante papel que juega hoy el empresariado a la hora de orientar la política educativa en Europa. Véase nuestra nota 20.

de formación profesional y de los contenidos y enseñanzas en ellos impartidos; en segundo lugar, se menciona a las instituciones educativas y de formación, invitadas a construir redes de cooperación con otros agentes; en tercer lugar, se cita a la empresa, invitada a tomar parte en la formación y a difundir las nuevas competencias que requiere el mercado laboral, y, en cuarto lugar, el individuo. De éste último se apunta que debería poder acceder, de manera permanente, a una gama de bienes educativos y de formación más definidos y bien identificados, complementarios de una cultura general, pudiendo adquirir éstos por sí mismo fuera de cualquier sistema formal.

Los objetivos señalados por la Comisión para la puesta en práctica de acciones concretas son cinco: impulsar la adquisición de nuevos conocimientos; acercar la escuela y la empresa; luchar contra la exclusión; dominar tres lenguas comunitarias, y, por último, tratar en un plano de igualdad la inversión física y la inversión en formación.

Concluimos el análisis del presente Libro blanco examinando las justificaciones que el documento alega para el segundo de los objetivos antes citados: acercar la escuela y la empresa. Según se especifica en el texto, la escuela y la empresa son lugares donde se adquieren saberes complementarios. De ahí que sea necesario buscar la convergencia entre ambas: la escuela, desde la enseñanza primaria a la superior, podría así adecuar mejor la formación que ofrece a las posibilidades de empleo; el beneficio para la empresa estaría en «poder contar con trabajadores dotados a la vez de cualificaciones técnicas y de bases de cultura general, de capacidades de autonomía y de evolución». Ello permitiría incrementar las oportunidades de acceso al empleo y de adaptación a los cambios del mundo laboral. Obsérvese que los términos «capacidades de autonomía» y «de evolución» remiten, respectivamente, a la concepción individualista del proceso educativo/formativo, y a la noción de aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de toda la vida. Cada individuo tiene que diseñar su itinerario formativo de manera autónoma y, al mismo tiempo, hacerlo de manera que pueda ir dando respuesta en su mismo puesto de trabajo o bien en otro diferente, a las nuevas demandas planteadas por la evolución del mundo laboral.

Por otra parte, es importante señalar que el documento invita a todos los agentes sociales a participar activamente en ese acercamiento escuela-empresa. Para hacerlo efectivo, se requiere cumplir tres condiciones: 1ª) abrir la educación al mundo del trabajo (se argumenta que la escuela debe tener en cuenta elementos como los siguientes: comprensión del mundo del trabajo; conocimiento de las empresas; percepción de los cambios propios de las actividades de producción, etc); 2ª) implicar a la empresa en la formación no sólo de su personal, sino también de jóvenes y adultos, y 3ª) desarrollar la cooperación entre establecimientos educativos y empresas, de manera que el alumnado pueda completar su formación en centros de trabajo/aprendizaje.

Las Conclusiones de la Residencia del Consejo de Lisboa[15]

Los fundamentos que inspiran la alusión al tema educativo en este texto son la generación de crecimiento económico, empleo y cohesión social. La utilización de términos mercantiles aplicados a la

(15) Véase la referencia más arriba.

educación es constante. La educación figura como un elemento digno de tener en cuenta para poner en marcha la nueva estrategia económica de la Unión. La nueva economía basada en el conocimiento requiere prestar atención a la educación y a la formación, así como el impulso del aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de toda la vida. El objetivo es crear más y mejores empleos invirtiendo para ello en capital humano a través de la mejora de las competencias y del nivel de cualificación de la ciudadanía europea.

El camino que es preciso seguir exige establecer un nuevo objetivo estratégico hasta el 2010:

> convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mejor cohesión social.

Para alcanzar esta meta, se requiere modernizar el modelo social europeo «mediante la inversión en capital humano y la constitución de un estado activo de bienestar». Continuando con los símiles procedentes del mundo empresarial, las personas son consideradas como el principal «activo» de que dispone la Unión, razón por la que deben convertirse en el centro de sus políticas. Según se apunta en el texto, la «inversión en capital humano», así como el fomento de un Estado de bienestar activo y dinámico son esenciales para que Europa ocupe un lugar en la nueva economía basada en el conocimiento y para garantizar que esta nueva economía no aumente los problemas sociales de desempleo, pobreza y exclusión social. Obsérvese que resulta un tanto contradictoria la referencia a la necesidad de promover un Estado activo de bienestar en ese contexto marcadamente economicista. No podemos olvidar que, si algo caracteriza a las opciones neoliberales, es, justamente, la minimización del papel proteccionista del Estado.

Sobre la base de los anteriores argumentos, fuertemente mercantilistas y economicistas, el texto apunta la necesidad de tomar medidas en varios ámbitos, de los que destacaremos dos: la educación y la formación para la vida y el trabajo en la nueva sociedad del conocimiento, y el desarrollo de una política activa de empleo.

Según se estipula en el documento, los sistemas educativos y de formación europeos tienen que adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del empleo. Asociadas a este planteamiento se mencionan tres cuestiones: creación de centros de aprendizaje locales; fomento de la adquisición de nuevas competencias básicas (especialmente en las tecnologías de la información), y mayor transparencia en las cualificaciones.

Las medidas que es preciso adoptar han de encaminarse a la consecución de los objetivos siguientes: aumento de la inversión anual en recursos humanos; reducción de la cifra de personas entre 18 y 24 años con educación secundaria básica que no reciben otra enseñanza o formación posteriores; conversión de escuelas y centros de formación –todos ellos conectados a Internet– en centros de aprendizaje polivalentes dirigidos a una amplia gama de destinatarios[16], y

(16) Esta polivalencia de los centros se recoge ya, en el caso de España, en la reciente Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE de 20 de junio de 2002), donde se contempla la creación de un nuevo tipo de establecimientos, los Centros Integrados de Formación Profesional (art. 11). La idea pasa por convertir los actuales

establecimiento de asociaciones de aprendizaje entre escuelas, centros de formación e investigación y empresas; definición a nivel europeo de las nuevas competencias básicas necesarias para la formación continua (tecnologías de la información, lenguas extranjeras, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización); fomento de la movilidad de profesorado, estudiantes y personal de formación e investigación, mejorando el uso de los programas comunitarios existentes (Sócrates, Leonardo, Juventud) mediante la supresión de obstáculos y la mayor transparencia en el reconocimiento de los títulos y períodos de estudio y formación, y, por último, establecimiento de un modelo europeo común de currículum vitae de uso voluntario que contribuiría a la movilidad y facilitaría la evaluación del conocimiento adquirido por parte de los centros de educación y formación y de los empresarios.

En consonancia con las argumentaciones expuestas, el Consejo Europeo insta al Consejo de Educación a emprender una reflexión sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos que se centre en los intereses comunes respetando la diversidad nacional, y a presentar un informe al Consejo Europeo para la primavera del 2001.

FUTUROS OBJETIVOS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN Y DE FORMACIÓN

Siguiendo el mandato recogido en las conclusiones del Consejo de Lisboa, los organismos competentes de la Unión se han ocupado de definir, para los próximos diez años, los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos y de formación, objetivos que facilitarán una mejor participación de toda la ciudadanía europea en la sociedad del conocimiento. Son varios los documentos que se relacionan con este aspecto concreto, siendo el principal el informe sobre los *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y de formación*[17], que se ha visto modificado por diferentes actos institucionales[18].

Este informe de la Comisión fue adoptado por el Consejo el 12 de febrero de 2001. Es el primer documento en que se ofrece un planteamiento global de las políticas nacionales en el ámbito educativo. Los objetivos en torno a los que gira son los tres ya mencionados al comienzo de nuestra exposición: mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación; facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación, y abrir los sistemas de educación y de formación al mundo.

---

institutos de secundaria donde el alumnado cursa formación profesional en centros polivalentes donde se impartan, aprovechando los recursos del centro y en colaboración con las empresas, dos tipos de formación: la inicial (para estudiantes, tanto la reglada como la ocupacional) y la continua (para trabajadores en ejercicio).

(17) Véase la referencia más arriba.

(18) Los actos en cuestión son los siguientes: Conclusiones del Consejo de 13 de julio de 2001 relativas al seguimiento del informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y de formación (Diario Oficial C 204 de 20.7.2001); Conclusiones del Consejo de 14 de febrero de 2002 sobre actuación ulterior al Informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación con vistas a la preparación de un Informe conjunto de la Comisión que se presentará al Consejo Europeo de primavera de 2002 (Diario Oficial C 58 de 5.3.2002), y Programa de trabajo detallado del Consejo para el seguimiento concreto de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa (Diario Oficial C 142 de 14.6.2002).

Este documento fue aprobado en marzo de 2001 por el Consejo Europeo de Estocolmo, que solicitó la preparación de un programa de trabajo detallado. Ese programa de trabajo fue adoptado el 14 de febrero de 2002, siendo objeto de un informe conjunto de la Comisión y del Consejo que se presentó al Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo de 2002.

El primer objetivo, mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea, se justifica por la necesidad de convertir a Europa en una potencia económica competitiva. Entre los objetivos más específicos englobados en él, figuran los siguientes: mejorar la calidad de la formación del profesorado y formadores; actualizar las competencias básicas para adaptarlas a la evolución de la sociedad del conocimiento; mejorar las aptitudes de los ciudadanos y ciudadanas en lectura, escritura y cálculo, muy especialmente en relación con las tecnologías de la información y la comunicación; mejorar el equipamiento de centros escolares y de formación, optimizando los recursos existentes; aumentar las contrataciones en los sectores científicos y técnicos, y adecuar recursos y necesidades, permitiendo que los centros escolares puedan establecer asociaciones con otras entidades para cumplir un nuevo papel más diversificado (En nuestra opinión, con este último objetivo se da cabida al establecimiento de lazos entre las empresas y los centros educativos partiendo de la base de que las escuelas han de desempeñar nuevos papeles).

En el segundo objetivo, facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación, se alude a la necesidad de facilitar el paso entre itinerarios educativos y de hacerlos más atractivos o adaptarlos a las necesidades de distintos grupos, con lo que se contribuirá a promover una ciudadanía activa y la igualdad de oportunidades.

Finalmente, el tercer objetivo, abrir los sistemas de educación y de formación al mundo, remite a la necesidad de fomentar la movilidad y promover la enseñanza de las lenguas extranjeras, y al refuerzo de los vínculos entre la educación y la formación y el mundo del trabajo, la investigación y el conjunto de la sociedad civil.

La última actuación comunitaria con respecto a la definición de objetivos que se deben alcanzar por los sistemas educativos y de formación ha tenido lugar el 5 de mayo de 2003. En esa fecha, el Consejo de Ministros de Educación de la Unión Europea, en la línea de la realización de la estrategia marcada en el Consejo de Lisboa, ha fijado un total de cinco criterios de referencia europeos que deberán servir para mejorar los sistemas educativos y de formación hasta el 2010 en los Estados miembros. Llama la atención que no se establezcan fórmulas precisas para alcanzar esas metas. Se entiende que cada Estado debe «arreglárselas como pueda» y tomar sus propias medidas internas. Los objetivos en cuestión son: 1) reducir a un máximo de un 10% la tasa media de jóvenes que abandonan prematuramente la escuela (el porcentaje actual asciende a un 19,4%); 2) incrementar al menos un 15% la cifra de licenciaturas en matemáticas, ciencias y tecnología, disminuyendo el desequilibrio entre hombres y mujeres en estos campos; 3) velar para que al menos el 85% de los jóvenes de 22 años hayan finalizado sus estudios secundarios superiores; 4) reducir en un 20% con respecto al año 2000 el porcentaje de alumnado con resultados insatisfactorios en lectura, y 5) elevar la tasa media de participación en la educación y la formación permanentes al 12,5% de la población adulta en edad de trabajar (25 a 64 años).

Estas medidas de mejora fijadas para el 2010 incluyen a los 25 países que formarán en un futuro la Unión Europea. De ahí que puedan ser juzgadas como un poco ambiciosas, dada la desigual situación en los sistemas educativos implicados. La más importante es quizá la referida a la reducción del abandono escolar prematuro.

Las Conclusiones de la Presidencia del Consejo de Barcelona[19]

Muchos de los aspectos recogidos en este texto coinciden con los tratados en el Consejo de Lisboa. En esencia, se toman como punto de partida las líneas de trabajo ya diseñadas y se continúa avanzando en la misma dirección. La educación figura en varios lugares de la Parte I. Nos hemos referido ya al objetivo comunitario que, según este texto, debe perseguirse: convertir los sistemas educativos europeos en un referente de calidad mundial en el ámbito de la educación para el año 2010. La educación aparece al hablar del modelo social europeo, algo que ya ocurría en las Conclusiones del Consejo de Lisboa. Se recuerda así que aquél se fundamenta en cuatro pilares básicos: buen funcionamiento de la economía, alto nivel de protección, educación y diálogo social. Se mencionan tres sectores que requieren un impulso específico, todos ellos contemplados ya en el Consejo de Lisboa: políticas activas orientadas al pleno empleo; interconexión de las economías europeas, y, finalmente, la conversión de Europa en una economía competitiva basada en el conocimiento, para lo que se requiere tomar medidas en el ámbito educativo.

En el primer sector (el empleo), se alude a la previsión de eliminar los obstáculos existentes en los mercados laborales europeos para el año 2005. De ahí que se hable de crear las condiciones legales que garanticen la movilidad a todos los implicados en la educación, la investigación y la innovación. También se menciona la necesidad de reducir los obstáculos para el reconocimiento en el ámbito europeo de las cualificaciones profesionales y de la educación no formal, algo que atañe también directamente al mercado laboral. En el tercer sector de actuación prioritario, el educativo, se asume el «Programa de trabajo para 2010» relativo a los sistemas de educación y de formación y se exponen sus tres principios básicos: mejora de la calidad, facilitación del acceso universal y apertura a una dimensión mundial. Otras acciones educativas que es necesario emprender serían: promover la dimensión europea de la educación, que debería figurar integrada en las competencias básicas del alumnado en el año 2004; garantizar la transparencia de diplomas y cualificaciones; mejorar el dominio de competencias básicas, velando especialmente por la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde edades tempranas; desarrollo de la cultura digital; generalización de un título de informática e Internet para el alumnado de secundaria, y favorecer el hermanamiento entre escuelas de secundaria europeas a través de Internet. Se incluye igualmente una invitación al Consejo para que adopte una resolución sobre el aprendizaje permanente teniendo en cuenta la estrategia europea de empleo.

Aunque las Conclusiones incluyan una escueta referencia a la dimensión europea de la educación, ésta no se acompaña de aclaraciones o notas explicativas. El lugar que se concede a esta cuestión (sólo dos líneas en un total de 70

(19) Véase la referencia más arriba.

páginas) es sensiblemente inferior al de las medidas vinculadas al mercado laboral y al empleo. Las referencias a la necesidad de incluir las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación entre las competencias básicas del alumnado se explican porque constituyen una herramienta imprescindible sin la cual el acceso al trabajo resulta cada vez más difícil en nuestras sociedades contemporáneas altamente tecnificadas. La reivindicación de una mayor calidad de los sistemas educativos sigue estando presente, pero los pilares sobre los que se asienta ese concepto de calidad figuran vinculados a la creación de empleo, al mercado del trabajo, a la economía, a la productividad, a la competitividad y a la eficacia. En ese mismo sentido, debe interpretarse la alusión al aprendizaje a lo largo de toda la vida, que constituye un elemento facilitador de la inserción y reinserción laboral.

PRINCIPALES EJES DEL DISCURSO EDUCATIVO COMUNITARIO

Siguiendo a Hirtt (2002), las grandes orientaciones del discurso europeo sobre educación (especialmente notorias desde el Consejo Europeo de Lisboa) girarían en torno a un número relativamente reducido de términos-clave: competencias, aprendizaje a lo largo de toda la vida, tecnologías de la información y de la comunicación, desregulación y autonomía, establecimiento de vínculos con las empresas, diversificación, movilidad, ciudadanía y, por último, lucha contra la exclusión. Analizaremos a continuación lo más destacado de cada uno de ellos:

- Competencias: el papel de la escuela no está tanto en proporcionar el acceso a saberes, sino a competencias. Las competencias profesionales y sociales tienen prioridad, dada su utilidad para favorecer la adaptación al mercado de trabajo. Las nuevas competencias de base evocadas en el Consejo de Lisboa son las siguientes: tecnologías de la información, lenguas extranjeras, cultura tecnológica, espíritu de empresa y aptitudes sociales. Las competencias ligadas al espíritu de empresa remiten a la capacidad de superarse en el plano profesional y a la aptitud para diversificar las actividades de una empresa. Las competencias sociales, por su parte, son la confianza en sí mismo, la independencia y la aptitud para asumir riesgos.
- Aprendizaje a lo largo de toda la vida: es uno de los conceptos que cobra más fuerza desde finales los noventa. El problema es que afecta a todo el proceso educativo, ya que implica una redefinición de la enseñanza de base. El prerrequisito es poseer una educación de calidad desde la edad más temprana, adquiriendo las competencias nuevas que demanda la sociedad del conocimiento. De ahí la importancia de desarrollar el espíritu de «aprender a aprender». La educación y la formación no se limitan ya a las etapas previas a la edad adulta, sino que han de extenderse a lo largo de toda la vida.
- Las tecnologías de la información y de la comunicación: se reivindica la formación de la juventud en las nuevas tecnologías, que han de estar muy presentes en las escuelas desde las edades más tempranas y a las que debe concederse una prioridad absoluta.
- Desregulación y autonomía: en aras a conseguir una mayor

flexibilidad de la educación y de la formación, se estimulan y apoyan las iniciativas nacionales encaminadas a «desregular» los sistemas de enseñanza, a sustituir la escuela pública gestionada por el Estado por redes de establecimientos que se ven obligados a establecer una fuerte competencia entre sí. Se argumenta así, por ejemplo, en el Libro blanco analizado (Commission Européenne, 1995), que un sistema más descentralizado proporciona una mayor flexibilidad.

- Establecimiento de lazos con las empresas: la escuela debe establecer asociaciones con las empresas con el fin de mejorar su comprensión de las necesidades de éstas y de formar en consecuencia al alumnado.
- Diversificación: este aspecto guarda una estrecha conexión con el deseo de emprender reformas estructurales y de promover la desregulación. Atañe a la necesidad de tener presente la diversidad de públicos y de demandas.
- Movilidad: entra aquí el movimiento de convergencia en la oferta de enseñanza superior en Europa iniciado hace algunos años. La movilidad de los estudiantes exige establecer un sistema de equivalencias y reconocimiento de estudios. Se necesita implantar un sistema de créditos europeo. La Declaración de Bolonia de 1999 sobre el *Espacio europeo de enseñanza superior* avanza en esa dirección.
- Ciudadanía: la alusión a esta cuestión merece, a nuestro juicio, una valoración positiva. Los textos comunitarios se hacen eco de la preocupación por promover, a través de la educación, una ciudadanía activa en la juventud, aunque curiosamente cada vez con menos énfasis. La escuela debe proporcionar el acceso a aquellos saberes que permiten comprender el mundo en sus múltiples dimensiones (social, tecnológica, científica, histórica, económica, cultural, filosófica, artística) y que facilitan la participación activa en la transformación social en la dirección de una mayor justicia y equidad. Volveremos sobre este punto en el apartado final de nuestra exposición, al retomar la dimensión europea de la educación.
- La lucha contra la exclusión: esta medida se encuentra ya recogida en el Libro blanco (Commission Européenne, 1995), que alude a la necesidad de ofrecer la mejor formación posible a los jóvenes excluidos del sistema educativo. Como medios para combatirla se apuntan el apadrinamiento de escuelas por las empresas o los contratos entre escuelas y empresas. El problema es, quizá, que admitir la existencia de jóvenes en situación de fracaso escolar puede convertirse en pretexto para legitimar la existencia de un sistema dual: el grupo de los que estarán capacitados para hacer frente a la competencia internacional gracias a sus altas o medianas cualificaciones especializadas, y el de los que se verán excluidos de la sociedad del conocimiento porque no cumplirán los requisitos para insertarse en ella. La orientación que se da al tema es, más bien, la de adaptar la formación a las necesidades y capacidades de cada uno.

ALGUNAS OBJECIONES

Los manifiestos vínculos que la normativa comunitaria establece entre educación, economía, mercado laboral y mundo de la empresa conducen a identificar la filosofía subyacente a estas concepciones educativas con la ideología neoliberal, reguladora del orden social en buena parte de las sociedades contemporáneas y cada vez más presente en los sistemas educativos de todo el mundo.

Ante los postulados economicistas de carácter neoliberal que inspiran el modelo educativo europeo y que tienen en la competitividad su gran principio rector, nuestras preguntas son: ¿Cuál es el lugar que se reserva a la solidaridad? ¿Se puede difundir el mensaje de que hay que ser solidarios y competitivos? El mensaje que hay que transmitir desde la escuela debería ser el de que hemos de aprender a vivir juntos, no el de que tenemos que prepararnos para competir. Añadimos a las anteriores algunas otras cuestiones: ¿Acaso esas medidas contribuirán a la desaparición de las injusticias sociales? ¿O beneficiarán a los más favorecidos, a aquéllos que, por tener más recursos, podrán acceder a más y mejores medios de formación durante un mayor número de años? ¿Cómo puede ese discurso alinearse en defensa de la igualdad de oportunidades y de la lucha contra la exclusión cuando lo que promueve es la excelencia? ¿Se favorecerá el acceso de todos, en igualdad de condiciones, a una educación de calidad? ¿Acaso la calidad en educación ha de ser entendida exclusivamente en el sentido que apuntan los más recientes documentos comunitarios?

El nexo entre educación/formación y mundo empresarial y/o mercado encuentra, a nuestro juicio, una cierta justificación en el caso de la enseñanza secundaria post-obligatoria -muy especialmente en la formación profesional- y de la enseñanza universitaria o superior. No así, y es importante subrayarlo, en el de la enseñanza obligatoria, que nunca debería estar orientada exclusivamente por las demandas del mercado. La función primaria de la escuela, en sus niveles más básicos, está en formar seres humanos, en promover actitudes, en desarrollar cualidades, en enseñar los principios que rigen el funcionamiento de las sociedades democráticas. La educación y el aprendizaje no pueden ser nunca considerados exclusivamente como una herramienta facilitadora del acceso a un puesto de trabajo. No somos los únicos en temer los efectos de una escuela dominada por los imperativos mercantilistas. En la misma línea de argumentación, se sitúan las reflexiones de Jurjo Torres Santomé (2001). Para este autor, el sistema educativo ha de tener en cuenta el mercado laboral, ofreciendo a cada estudiante la preparación necesaria para trabajar y participar activamente en su comunidad. Ello no debe conducir, sin embargo, a desvirtuar las finalidades del trabajo escolar, entendiendo que su único objetivo es capacitar para un puesto de trabajo. El economicismo no puede erigirse en el prisma dominante a través del cual se contemple la realidad educativa. De ser así, los centros escolares pasarían a convertirse, a los ojos de la ciudadanía, en «fábricas de empleados». Según apunta el mismo autor, un buen número de exigencias del mercado no serían posibles en educación. Así, la libertad de elección de centros no siempre es factible para el alumnado de todas las clases y entornos sociales. Tampoco resulta fácil proporcionar datos cuantitativos sobre cuestiones como las estrategias, metodología o recursos didácticos empleados por el profesorado, aspectos éstos que dependen en buena medida del alumnado con el que se trabaja, lo que

dificulta el establecimiento de estándares para comparar los distintos centros escolares. Además, no todas las familias posee en la información necesaria para una toma de decisiones informada que les permita elegir a partir del conocimiento de sus propias preferencias o las de sus hijos e hijas. Por otra parte, en educación el precio no se fija en función de la demanda ni está sometido a las fuerzas del mercado: mientras en el caso de los centros públicos es el Estado quien lo establece, los centros privados gozan de una total libertad para fijarlo, sin que ese precio se corresponda necesariamente con la calidad de lo ofertado. Finalmente, es importante señalar que, si el sistema productivo se enmarca en el ámbito de lo privado, el sistema educativo remite al ámbito de los bienes públicos. El establecimiento de símiles entre las leyes que rigen el mercado y el funcionamiento de las instituciones escolares resulta, pues, totalmente improcedente.

Nos ocuparemos ahora de exponer brevemente los puntos más esenciales que caracterizan las opciones neoliberales, todos ellos perfectamente identificables en el modelo educativo defendido por la Unión. El neoliberalismo es una ideología que promueve desde hace ya más de una veintena de años una cierta concepción de la sociedad y de los programas de reforma que corresponden a esta última. La idea de base es bastante sencilla: el conjunto de la organización social debe ajustarse a la supuesta esencia del *homo economicus*. El individuo, reducido a su valor de intercambio, debe venderse en el mercado de trabajo para poder satisfacer sus necesidades personales. Ni que decir tiene que el Estado debe ser reducido a funciones generales de orden político y de control social para no obstaculizar la libre expresión de los intereses privados. Esta antigua filosofía ha conocido una nueva juventud a finales de los años setenta y comienzos de los ochenta en Estados Unidos e Inglaterra, extendiéndose paulatinamente a otros países de distintas latitudes. Amenaza así, según advierten algunos autores (Laval y Weber, 2002), con estar muy próxima a apoderarse del mundo entero.

Por un encadenamiento progresivo, las políticas voluntarias de liberalización de mercados se han transformado, para los actores políticos y sociales, en argumentos objetivos en cuyo nombre es necesario avanzar cada vez más en la dirección de la globalización económica y financiera mediante la puesta en práctica de «reformas» institucionales que la favorecen. Las políticas orientadas al debilitamiento de la acción del Estado a través de medidas como la disminución del gasto público, la bajada de las pensiones de jubilación o la descentralización responden a esa orientación. El neoliberalismo es un amplio programa consistente en paralizar la dinámica de redistribución propia del Estado social y en hacer retroceder los mecanismos de solidaridad propios de este último. Junto con el Estado social, debe someterse a cuestionamiento el Estado educador, considerado como demasiado caro, no lo bastante eficaz y nunca suficientemente puesto al servicio de la economía y de las empresas. La razón de que la educación pase a convertirse en un codiciado objeto de deseo se encuentra asimismo en que se la considera como un negocio más con el que obtener sustanciosos beneficios económicos y simbólicos.

La concepción individualista del hombre de mercado es totalmente contraria a la dimensión colectiva o social de la educación que conlleva una administración y una financiación públicas. El neoliberalismo hace hincapié en la dimensión privada de la educación y desea promover ésta

última por todos los medios posibles (Laval, 2003).

El modelo de escuela acorde con esta nueva concepción del orden social está sometido a los imperativos económicos y depende de las demandas de los usuarios, transformados en clientes. El saber pasa a convertirse en un mero instrumento para alcanzar el éxito social, en el «capital humano» que es condición necesaria para incrementar las rentas futuras. Este término, «capital humano», pasa a ser la clave a partir de la cual se piensa el conjunto de dispositivos educativos y el espíritu mismo que ha de impregnar la educación. En consonancia con las ideologías de sello economicista, la educación no sólo tiene que adecuarse a los imperativos de carácter utilitarista, sino que además ha de ser concebida y ordenada como una empresa que presta servicios a una clientela. Esa clientela, a través de sus elecciones, debe estar en condiciones de ejercer una influencia sobre la oferta educativa en función de necesidades e intereses diversos. La escuela se convierte en una agencia de servicios cuyo cometido se centra en satisfacer con eficacia a sus potenciales consumidores al tiempo que ha de plegarse a los intereses particulares de estos últimos. Se abre así la puerta a la equiparación de la educación a un mercado y del producto que ha de proporcionar a una pura y simple mercancía como cualquier otra.

Según se argumenta en algunos análisis recientes (Hirtt, 2002; Laval, 2003; Laval y Weber, 2002), esta concepción de la educación es la que se formula en las grandes organizaciones como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la OCDE, la Organización Mundial del Comercio o la propia Comunidad Europea. El simple hecho de que todos estos organismos, cuyo motor principal y fundacional es económico, sean portadores de una doctrina en materia escolar debería extrañar. Existiría así una especie de consenso neoliberal mundial con importantes implicaciones en la definición de las políticas educativas.

Si durante mucho tiempo la escuela constituía una cuestión circunscrita al nivel de los Estados, hoy en día podemos decir que se ha convertido en objeto de políticas europeas y mundiales específicas. Aun cuando cada país sea dueño, aparentemente, de su propia organización escolar y conserve características propias de su pasado, en los grandes foros internacionales, las reuniones de la OCDE, los trabajos de la Comisión Europea y los informes del Banco Mundial, se encuentra siempre la misma «vulgata» a la hora de hablar de la educación. Esta «vulgata» neoliberal se va aplicando poco a poco en la mayoría de los países. Los distintos gobiernos nacionales la justifican con los mismos argumentos, con los mismos esquemas ideológicos, cual si se tratase de una evidencia. Pese a ello, esta globalización de las políticas educativas apenas es confesada como tal. Las reformas mundiales se imponen así bajo argumentos como los de la eficacia, la calidad o la obtención de resultados notorios. Nos encontramos frente a la imposición de un nuevo orden educativo mundial en el que son los grandes organismos internacionales antes mencionados los que prescriben una agenda y una filosofía de la escuela adaptada a los nuevos tiempos (Laval y Weber, 2002).

El objetivo es conseguir una escuela menos costosa para los presupuestos públicos y más útil para la economía. Así, el espíritu común de estas reformas mundiales preconizadas por las organizaciones internacionales se resumiría en la fórmula de «maximizar los resultados y minimizar los costes». Se busca la aplicación de los criterios de rentabilidad y

eficiencia subordinados al principio rector de la competitividad global. De conformidad con estas directrices, todas las esferas sociales e instituciones deben movilizarse en el combate económico mundial. Las reformas educativas mundiales se centran así en la competitividad. La escuela, para servir a los intereses de la economía, ha de concentrarse en lo que aparece como su principal función: proporcionar a las empresas los «recursos humanos» que éstas necesitan en el contexto de una «sociedad fundada en la economía del conocimiento». Los logros globales de esa sociedad dependen del nivel de formación de la población y de la creación de un núcleo de mano de obra altamente cualificada. Programas, métodos y sentido de la educación han de orientarse hacia la consecución de esta misión prioritaria. La escuela debe abrirse al mundo de la empresa y organizar procesos de coeducación y colaboración con ella. La educación debe estar determinada tanto en su organización como en su oferta por el mercado de trabajo. Tiene que evitar los derroches financieros y humanos. De ahí, la lucha contra el fracaso escolar de los jóvenes en los aprendizajes básicos, pero también la restricción de los gastos destinados a la cultura desinteresada y a las materias consideradas como poco rentables. De acuerdo con el dogma neoliberal, hay que dejar el mayor campo posible al sector mercantil. De ahí que todo aquello que conlleve un menor recurso a los presupuestos públicos sea bien recibido: el descenso directo de la financiación de la enseñanza pública, que empuja a ésta a buscar sus propios recursos; la delegación de la financiación en las familias y estudiantes mediante préstamos o cheques escolares, la privatización progresiva del sistema educativo para aumentar los rendimientos, etc.

En aras a alcanzar ese objetivo económico global, la escuela ha de importar del mundo de la empresa un lenguaje, unos métodos de gestión y movilización del personal, técnicas de formación de gestores/directores, instrumentos y tecnologías de la comunicación, y procedimientos de evaluación que permitan medir el valor añadido de la producción educativa. Los textos oficiales de la Unión Europea ofrecen un buen ejemplo de todo ello, muy especialmente en la utilización de una terminología mercantilista y en su interés en movilizar al personal con el fin de que éste perfeccione su formación.

Esta escuela cuyo modelo es la empresa privada ha de organizarse como si fuese una empresa autónoma en busca de clientes y mercados y sometida a la competencia. Es la demanda del público consumidor la que debe empujar a los gestores/directores y a sus equipos a innovar e incrementar la calidad. El paradigma del mercado está orientando de manera más o menos abierta y más o menos virulenta buena parte de las reformas educativas emprendidas en diferentes países del mundo (España, Francia, por poner algunos ejemplos).

Para Christian Laval (2003), las políticas escolares puestas en práctica en la actualidad serían producto de la acción combinada sobre la institución escolar de varios factores: un factor político e ideológico, un factor económico y, por último, un factor sociológico. El factor político-ideológico se situaría en la desaparición de la esperanza en una sociedad diferente y más justa, en el debilitamiento del pensamiento progresista, y en el empuje de reivindicaciones muy individualistas hacia la escuela. Estas cuestiones habrían favorecido la aparición de sustitutos ideológicos más acordes con la tendencia del momento. Términos como «diversidad», «modernización», «apertura al mundo de la economía», «eficacia» habrían sustituido en parte los valores tradicionales de la izquierda como «igualdad»,

«emancipación«, etc. Las ideas liberales se habrían beneficiado de esta crisis y la habrían acentuado. El factor económico, por su parte, atañería al mundo de la empresa. El sector empresarial utilizaría cada vez más el conocimiento como fuerza de producción decisiva en la competencia mundial. Las presiones de los empresarios sobre los gobiernos tanto en el ámbito nacional como europeo se habrían dejado sentir de manera cada vez más decisiva para orientar la educación en general y, muy especialmente, la formación profesional hacia una finalidad ligada exclusivamente a las necesidades empresariales. Este acercamiento entre los mundos de la enseñanza y de la empresa habría sido ampliamente impulsado por las autoridades políticas nacionales desde mediados de los años ochenta. Finalmente, el factor sociológico nos llevaría a cuestiones sociales muy candentes para la ciudadanía como el paro y la precarización del empleo. La angustia provocada en las familias por estas problemáticas las habría conducido a ver en los estudios y en la obtención de diplomas una tabla de salvación indispensable para la inserción laboral. A ello habríamos de unir que, una vez extendida la escolaridad obligatoria a la práctica totalidad de las capas sociales, se habrían acentuado las estrategias de las familias para ubicar a sus hijos e hijas en buenos establecimientos, en las mejores clases. Ello habría conducido a una polarización creciente de los establecimientos escolares en función de su público, proceso que se habría visto acelerado por los deseos de las familias de apartarse de los centros escolares frecuentados por alumnado de clases populares. La libre elección de las familias, favorecida por las políticas gubernamentales practicadas desde los ochenta que promueven la competencia entre centros -a los que se invita a buscar sus propias fuentes de financiación y a impartir una enseñanza de calidad-, habría acentuado las desigualdades entre centros, dando así lugar a la constitución de auténticos guetos escolares.

Podemos afirmar que existe hoy en Europa un preocupante riesgo de que se instaure una especie de pensamiento único de corte fuertemente neoliberal en materia educativa que encuentra en el empresariado a uno de sus principales impulsores. Diversos análisis sobre la actual política educativa europea (Hirtt, 2002; Laval y Weber, 2002) citan un buen número de fuentes documentales referidas a la enseñanza elaboradas por grupos empresariales con gran peso en la Unión Europea, como es el caso de la Mesa Redonda Europea de Industriales (ERT[20]) o de la Unión de Industrias de la Comunidad Europea (UNICE[21]). Estos grupos tienen en su punto de mira no sólo la formación, sino también la educación desde sus etapas más básicas. Los evidentes vínculos

(20) Siglas correspondientes a la *European Round Table of Industrialists*. Se trata de un grupo de presión creado en 1983 que reúne a los dirigentes más poderosos de la industria europea (Nestlé, Fiat, Volvo, Bertelsmann, BP, Lufthansa, por citar algunas empresas de las más conocidas). En su seno se creó ya en 1989 un grupo de trabajo sobre educación que ha publicado diversos informes para su presentación a la Unión Europea. Es de destacar el que lleva por título *Education for Europeans. Towards the Learning Society. A report from the European Round Table of Industrials*, publicado en el año 1995, que refleja muy bien las concepciones educativas del grupo. Puede consultarse en: www.ert.be, en la sección de publicaciones.

(21) Se trata del agente social que representa a los empresarios del sector privado. Es importante señalar que, a través del diálogo social, los distintos agentes sociales (sindicatos y empresarios) pueden proponer disposiciones legislativas en el seno de la Unión. Merece la pena con-

existentes entre sus informes y los textos emanados de la Comisión demuestran hasta qué punto es el mundo empresarial el que dicta hoy por hoy cuáles han de ser las orientaciones que se deben seguir por los sistemas educativos europeos.

Combatir el dominio hegemónico de una concepción neoliberal de la educación, que no es sino el resultado de políticas voluntariamente elegidas por los gobiernos, es tarea a la que deben consagrar sus esfuerzos quienes creen en una sociedad más humana y justa, en una sociedad en la que la educación se concibe como un derecho fundamental y un bien público al que todo el mundo debe tener acceso.

PROPUESTAS PARA INTRODUCIR LA DIMENSIÓN EUROPEA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR

Las objeciones que hemos planteado al modelo educativo europeo por su marcada orientación neoliberal no deben hacer olvidar una cuestión muy importante contemplada en los textos comunitarios ya desde el Tratado de Maastricht y que aparece de manera recurrente hasta hoy, aunque cada vez más desvirtuada. Nos estamos refiriendo a la necesidad de desarrollar la dimensión europea de la educación. En ese concepto encontramos, quizá, una vía para la esperanza que debe ser debidamente explotada y por cuyo desarrollo apostamos plenamente.

Aunque el Libro verde consagrado al tema explica, de manera más o menos pormenorizada, qué aspectos conforman (en qué consistiría) esa dimensión europea, la noción puede prestarse a ambigüedades: aspectos como la promoción de la movilidad de profesorado y alumnado gracias a los programas comunitarios, o el reconocimiento en el ámbito europeo de titulaciones académicas, cualificaciones profesionales y períodos formativos efectuados fuera, o la potenciación del aprendizaje de los idiomas extranjeros -por citar algunos ejemplos destacados-, forman parte de esa dimensión, pero no la agotan. Al abordar el concepto, el Libro verde especifica que la dimensión europea debe formar parte de las competencias del alumnado –algo que se menciona también en las más recientes Conclusiones del Consejo de Barcelona de marzo de 2002 (véase el apartado correspondiente de este artículo)- y alude a la necesidad de introducirla en el currículum escolar. Una vez más se requiere evitar los equívocos: el conocimiento de la cultura y tradiciones de los Estados miembros, de las instituciones comunitarias, o de la historia y geografía europeas son parte de esa dimensión europea, pero no la única. La educación para la ciudadanía europea, que remite a la educación en valores, es la otra.

Existe, no obstante, un alto grado de contradicción entre las actitudes que hay que promover en el alumnado desde esa educación en valores y el modelo de sociedad para el que debemos formarlo de acuerdo con los dictados neoliberales: ¿Cómo se puede fomentar el sentido de la solidaridad si al mismo tiempo se ha de aprender a ser competitivo? En cualquier caso, consideramos necesaria la introducción en el currículum de esa dimensión europea orientada a la construcción de

---

sultar el informe elaborado por este grupo en el año 2000 con vistas a la celebración del Consejo de Lisboa de 23 y 24 de marzo del mismo año. Su título es bastante elocuente: *Pour les politiques d'éducation et de formation au service de la compétitivité et de l'emploi. Les sept priorités de l'UNICE*. Puede consultarse en: www.unice.org.

una sociedad democrática y a la educación para la ciudadanía. No somos los únicos en hacerlo así. Son varios los autores que se han ocupado de exponer las razones que avalan la conveniencia de dotar a los curricula de nuestros sistemas educativos de esa dimensión (Etxeberria, 2000; Garagorri, 2000; García Garrido, 1995; Ryba, 1993; Vonk, 2000). De ahí que consagremos esta parte final de nuestro análisis a profundizar en la noción y a exponer la manera en que podría pasar a formar parte del currículum escolar, especialmente en los niveles de escolarización obligatoria.

En el pasado, ha existido un importante debate acerca de la mejor manera de introducir la dimensión europea en el currículum escolar, debate que continúa existiendo en el momento presente. La opción mayoritariamente aceptada hoy, que se desprende de los documentos oficiales elaborados por el Consejo de Europa y la Comunidad Europea, es la de considerar que su tratamiento didáctico ha de efectuarse de manera transversal, como un eje que atraviese las distintas materias (por ejemplo, geografía, historia, literatura, lenguas extranjeras, ciencias sociales, economía, enseñanzas artísticas) al mismo título que la educación para la salud, la educación para la igualdad en ambos sexos, la educación vial, etc. (Ryba, 1993; Garagorri, 2000).

Para Manuel A. Tost (1997), el concepto de dimensión europea de la educación abarcaría un conjunto de valores de límites difusos que englobaría aspectos cognitivos y aspectos afectivos. Los aspectos cognitivos se referirían a los conocimientos sobre Europa (su geografía, su historia y su cultura), y sobre las instituciones de la Unión Europea (Comisión, Parlamento, etc.). Los aspectos socioafectivos, por su parte, resultarían más difíciles de delimitar. Serían aquellos capaces de suscitar un cambio de pensamiento, una manera de ver las cosas, el sentimiento de compartir un patrimonio cultural e histórico común y de desempeñar un papel en su desarrollo, la sensación de pertenecer a un grupo cultural propio y de mantener relaciones no sólo con él, sino también con otras culturas dentro y fuera de las fronteras de Europa. Desde esta perspectiva, la dimensión europea se identificaría con la cultura o civilización implícita y/o explícita referida al marco del viejo continente.

En opinión de Xabier Garagorri (2000), el papel de la educación y del currículum en relación con la integración política europea se situaría en la transmisión de información con una doble meta: facilitar el conocimiento y la comprensión de las actuales instituciones europeas y las diferentes formas de organización política y social que regulan la convivencia en las distintas comunidades, y lo más importante, conseguir que el alumnado tenga una conciencia clara de la igualdad entre todos los seres humanos y desarrolle una mentalidad abierta y receptiva para respetar la diversidad con talante para la negociación.

De acuerdo con este mismo autor, la tarea de incorporar la dimensión europea en la educación formal debería efectuarse desde tres grandes vías: 1) las administraciones de los Estados-nación y, en su caso, de las administraciones nacionales-regionales, cuya competencia sería adecuar la estructura del sistema educativo y planes de estudio a las necesidades planteadas, así como crear la infraestructura necesaria para facilitar la comunicación entre los centros educativos; 2) la Comunidad Europea (programas que se están impulsando en colaboración con las administraciones educativas y orientaciones de la Comisión Europea), y 3) los propios centros educativos (establecimiento de lazos con otros centros).

Las pautas ofrecidas por Xabier Garagorri (2000) para la construcción de un currículum impulsor de la dimensión europea se refieren a cuatro aspectos diferenciados: 1) planteamiento del currículum (modelo inspirador que ha de asumirse); 2) organización de los contenidos; 3) metodología que se debe emplear, y 4) estrategias de apoyo para la implementación. Veamos qué abarcaría cada una de estas cuestiones.

Comenzando con el planteamiento del currículum, el referente podría ser el modelo cultural de integración o pluralismo cultural. Dicho modelo posibilitaría la compatibilidad entre partir del entorno más inmediato del alumnado, promoviendo el respeto e impulsando los pueblos y culturas con lengua e identidad propias, y construir un espacio cultural común impulsor del sentimiento de identidad colectiva europea.

En la organización de los contenidos, se apuntan cinco grandes orientaciones: 1) Conceder mayor relevancia al enfoque antropológico-cultural como eje vertebrador, aunque sin olvidar totalmente los enfoques académico (preocupado esencialmente por cómo transmitir los conocimientos acumulados en las distintas disciplinas) y psicológico (que concede prioridad a la dimensión personal, a dar respuesta a los intereses del alumnado y desarrollar sus potencialidades). Convertir el enfoque antropológico-cultural en el principio organizador de los contenidos del currículum conllevaría estructurar éste a partir del intento de dar respuesta a preguntas como cuáles son las necesidades personales y sociales, si las respuestas a esas necesidades son las mismas en todos los grupos sociales, y qué respuestas son compartidas y cuáles específicas o diferentes en cada cultura. 2) Partir del análisis de los contenidos comunes en los currícula oficiales europeos y complementarlos con nuevos contenidos considerados como significativos e importantes para favorecer la integración europea en los ámbitos económico, político, cultural y psicosocial. 3) Destacar la importancia de la comunicación y del aprendizaje de dos lenguas europeas además de la propia como herramienta que favorece el mejor conocimiento, la comprensión y la integración europea. 4) Promover la educación en valores y, por consiguiente, los contenidos actitudinales (solidaridad, respeto, igualdad, justicia, participación, cooperación, democracia, etc.), considerados como esenciales para facilitar la convivencia e integración europea, y 5) Incluir la enseñanza de estrategias para la negociación y resolución de conflictos.

Dos son los grandes principios que han de guiar el modo de abordar esa dimensión europea en la escuela: 1) Tener presente que la originalidad de la cultura europea está no sólo en la riqueza de su patrimonio cultural, sino también en la manera en que aquélla se ha ido creando y desarrollando, siempre a través de la controversia y del conflicto. Dicho de otro modo, lo que conforma la identidad europea es la capacidad para cuestionar certezas y confrontar ideas. Esa capacidad de cuestionar es/debe ser característica de todos los pueblos y seres humanos del planeta. 2) Fomentar la educación intercultural para que, partiendo del reconocimiento de las propias señas de identidad, se aprenda a conocer, comprender y convivir con personas con otras identidades culturales.

Finalmente, en el campo de las estrategias se plantean dos: 1) favorecer la movilidad de profesorado y alumnado, así como la comunicación entre centros escolares, y 2) posibilitar el reconocimiento académico de las titulaciones y estudios efectuados fuera del país.

Concluiremos señalando que, aunque veamos cuestiones claramente criticables

en el modelo educativo europeo, ello no quiere decir que la valoración de los avances efectuados hasta el momento haya de ser enteramente negativa. De todas las facetas de la política educativa comunitaria, quizá la que ha alcanzado un mayor desarrollo –y también la más conocida en ambientes escolares- sea la promoción de la movilidad de profesorado y alumnado a través de intercambios, hermanamientos entre centros y demás. Creemos que ése es un aspecto positivo e incluso necesario. Pensamos, no obstante, que no es suficiente por sí solo para fomentar el sentido de identidad europea e integrar la dimensión en la formación del alumnado y/o profesorado. Las visitas y viajes inadecuadamente orientados podrían convertir el proyecto en simple turismo.

BIBLIOGRAFÍA

BARTHÉLÉMY, D. Y OTROS: *La dimension européenne dans l'enseignement secondaire*. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1997.

BAUNAY, Y.: «Réflexions sur le tournant Lisbonne-Barcelone», en *Nouveaux Regards*, 17 (2002), pp. 16-18. Véase en: http://institut.fsu.fr/nvxregards/ 17/17_sommaire.htm

COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Libro verde sobre a dimensión europea da educación*. COM (93) 457 final. Bruselas, 1993, en GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A; REQUEJO OSORIO, A. (coords.): *A dimensión europea da educación*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1995, pp. 125-149.

COMMISSION EUROPÉENNE: *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995.

ETXEBERRIA, F.: «La política educativa europea y dimensión europea de la educación», en ETXEBERRIA, F. Y OTROS: *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona, Ariel, 2000, pp. 9-71.

ETXEBERRIA, F. Y OTROS: *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona, Ariel, 2000.

GARAGORRI, X.: «El Currículum y la integración europea», en ETXEBERRIA, F. Y OTROS: *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona, Ariel, 2000, pp. 103-129.

GARCÍA GARRIDO, J. L.: «A dimensión europea da educación e os seus obxectivos», en GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A; REQUEJO OSORIO, A. (coords.): *A dimensión europea da educación*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1995, pp. 11-31.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A; REQUEJO OSORIO, A. (coords.): *A dimensión europea da educación*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1995.

HIRTT, N.: «L'Europe, l'école et le profit. Naissance d'une politique éducative commune en Europe», en *L'Ecole Démocratique*, 11 (2002), pp. 1-12. Versión electrónica disponible en: http://www.ecoledemocratique.org/IMG/pdf/ed11.pdf

LAVAL, CH.: «Les enseignants face au nouvel ordre éducatif mondial», en *Nouveaux Regards*, 21 (2003), pp. 16-21. Versión electrónica disponible en: http://institut.fsu.fr/nvxregards/21/21_ordre_educatif.htm

LAVAL, CH.; WEBER, L. (coords.): *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris, Nouveaux Regards/Syllepse, 2002.

RYBA, R.: «La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar», en *Revista de Educación*, 301 (1993), pp. 47-60.

REQUEJO OSORIO, A.: «Política educativa en Europa: Axentes, estratexias e instrumentos», en GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A; REQUEJO OSORIO, A. (coords.): *A dimensión europea da educación*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1995, pp. 33-50.

TORRES SANTOMÉ, J.: *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata, 2001.

TOST PLANET, M. A.: «La dimension européenne dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes», en *Études de Linguistique Appliquée*, 106 (1997), pp. 223-230.

VONK, J. H. C.: «El contexto social cambiante de la enseñanza en la Europa Occidental», en BIDDLE, B. J.; GOOD, TH.; GOODSON, I. F.: *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. Barcelona, Paidós Ibérica, 2000, pp. 21-98.

WEBER, L.: «La longue histoire de l'Europe de l'éducation«, en *Nouveaux Regards*, 17 (2002), pp. 10-12. Véase en: http://institut.fsu.fr/nvxregards/17/17_sommaire.htm

investigaciones y experiencias

DANIEL ANAYA NIETO
Efectos del resumen sobre la mejora de la metacomprensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico

JESÚS-NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ; ANA DE CASO FUERTES; RAQUEL FIDALGO REDONDO y OLGA ARIAS GUNDÍN
La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador

MANUEL SALAS VELASCO
La demanda de educación superior: un análisis microeconómico con datos de corte transversal

JOSÉ LUIS GAVIRIA SOTO
La equiparación del expediente de bachillerato en el proceso de selección de alumnos para el acceso a la universidad

LEONOR MARGALEF GARCÍA
La formación del Profesorado Universitario: análisis y evaluación de una experiencia

EFECTOS DEL RESUMEN SOBRE LA MEJORA DE LA METACOMPRENSIÓN, LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

DANIEL ANAYA NIETO*

RESUMEN. El presente artículo informa acerca de los efectos beneficiosos que la actividad de resumir los textos leídos tiene sobre las habilidades metacomprensivas de la lectura, la comprensión lectora, y el rendimiento académico en escolares de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria. El estudio, de carácter experimental, encuentra que el entrenamiento en la elaboración de resúmenes favorece de manera significativa en estos alumnos la mejora tanto de las habilidades metacomprensivas de la lectura, como de la comprensión lectora y el rendimiento académico.

ABSTRACT. This article gives information on the benefits that summarising texts, that have been read, has on reading meta-comprehension sills, reading comprehension and academic performance for Primary Education students (4th, 5th and 6th years). This experimental study has found out that training to summarize greatly improves the reading meta-comprehension skills, reading comprehension and academic performance of these students.

INTRODUCCIÓN

Aunque hasta comienzos se la década de los setenta los procesos metacognitivos no aparecen como referentes significativos de la investigación psico-educativa (Flavell, 1971), en las dos últimas décadas, han constituido un foco de atención verdaderamente importante en la teoría y en la investigación tanto básica, como aplicada. Entre estos procesos, los relativos al lenguaje han sido de los más estudiados. Pronto la diversidad de actividades metacognitivas encontradas que guardan relación con las distintas tareas lingüísticas disparó la proliferación de las denominadas habilidades metalingüísticas –así, por ejemplo, Gombert (1990) habla de habilidades metafonológicas, metasintácticas, metaléxicas, metasemánticas, metapragmáticas, y metatextuales–, cuyo número, denominación y contenido varía en función de las diversas propuestas (Forrest-Pressley, McKinnon y Waller,

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 281-294.
Fecha de entrada: 04-08-2003 Fecha de aceptación: 02-12-2003

1985; Gombert, 1990; Hacker, Dunlosky y Graesser, 1998).

A pesar de lo anterior, se pueden encontrar algunos invariantes en el transcurso de la literatura, cual es el caso –entre las habilidades metacognitivas relacionadas con el proceso lector– de la metacomprensión. Esto, en verdad, no tiene nada de extraño dado que la comunidad científica coincide en considerar que la comprensión del texto es el fin último de la lectura. Si la mayoría de las actividades cognitivas implicadas en la lectura tienen como objetivo primario lograr una comprensión exitosa, la mayor parte del control cognitivo de la lectura ha de estar centrado, como no puede ser de otro modo, en el control de la comprensión o metacomprensión. El control de la comprensión involucra una serie de sucesos mediante los cuales el sujeto afianza la comprensión del texto, asegura la continuación fluida del proceso y adopta, si es necesario, acciones que ponen remedio a los problemas que surgen. De esta forma, aunque el contenido preciso del término metacomprensión varía según lo emplee un especialista u otro, se puede considerar que hace referencia a la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y a la habilidad para controlar las acciones cognitivas en el transcurso de ésta mediante la utilización de estrategias que facilitan la comprensión del texto en relación con diferentes propósitos (Harp, 1988; Kintsch, 1998).

La mayoría de los modelos sobre comprensión lectora (Barr, Kamil, Mosenthal y Pearson, 1996; Britton y Graesser, 1996; Garner, 1997; Kintsh, 1998) incluyen explícita e implícitamente actividades de control de la comprensión, y las teorías postuladas por estos modelos ven la comprensión como un proceso activo que permite contrastar hipótesis o construir esquemas. Como ya indicara Rumelhart (1984), el lector está constantemente contrastando hipótesis acerca de la interpretación más plausible del texto. En palabras de este autor, «los lectores dicen tener entendimiento del texto cuando son capaces de encontrar una configuración de hipótesis que ofrecen una visión coherente de los diversos aspectos del texto» (Ibíd., p. 3).

La lectura, en efecto, constituye un proceso estratégico de adquisición de significado que necesita conciencia de los muchos procesos de razonamiento implicados y controlarlos.

La preeminencia de la metacomprensión dentro de una de las actividades lingüísticas más importantes en el contexto de las sociedades desarrolladas, como es la lectura, nos ha impulsado a indagar acerca de cómo potenciarla mediante actividades que permitan resumir los textos leídos. El resumen ha sido una de las estrategias presentes de forma generalizada en los programas de entrenamiento metacognitivo (Brown, 1988; Palincsar y Brown, 1984; Paris, Wixson y Palincsar, 1986; Garner, 1987; Garner, Wagoner y Smith, 1983) y, recientemente, numerosos estudios están probando que tiene efectos positivos sobre las habilidades metacomprensivas en diferentes colectivos y situaciones (Hasker, Dunlosky y Graesser, 1998; Rawson y Dunlosky, 2002; Rawson, Dunlosky y Thiede, 2000; Son y Metcalfe, 2000; Wittrock y Alesandrini, 1990). De hecho, la actividad de resumir el texto conlleva juzgar qué ideas son importantes, relacionarlas entre sí y con las accesorias, aplicar reglas de condensación del texto, traducir su mensaje al lenguaje propio y producir un nuevo texto abreviado expresado, incluso, con otras palabras. Evidentemente, todas estas tareas ponen en juego numerosos procesos cognitivos implicados en el control de la comprensión de la lectura (metacomprensión) y, por consiguiente, su potenciación se ve favorecida mediante el

entrenamiento y la ejercitación de los mismos que supone la actividad de resumir los textos leídos.

El presente trabajo está, en concreto, dirigido a estudiar los efectos del resumen sobre las habilidades metacomprensivas de escolares de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria, y también sus repercusiones sobre la comprensión lectora y el rendimiento académico de estos sujetos. Previamente, se presenta la Escala de Conciencia Metacognitiva de la Lectura (ECML) como recurso para la evaluación de la metacomprensión lectora.

LA ESCALA DE CONCIENCIA METACOGNITIVA DE LA LECTURA (ECML) COMO RECURSO PARA LA EVALUACIÓN DE LA METACOMPRENSIÓN LECTORA

En trabajos de investigación, se ha recurrido, tradicionalmente, a dos tipos de técnicas para medir la metacomprensión lectora: la observación directa de la conducta del sujeto durante la lectura, y los auto-informes.

Las medidas de observación directa han sido fuertemente criticadas, ya que se considera que no evalúan comprensión. Para esta crítica, se alega que no se puede determinar si las conductas observadas en los lectores están relacionadas con los resultados que estos alcanzan en comprensión. Así, por ejemplo, la cantidad de tiempo empleado para leer pasajes complicados del texto suele asociarse con el grado en el que el sujeto está controlando sus propios esfuerzos para entenderlo; pero esta interpretación no se deriva de las conductas observadas y el comportamiento observado –en este caso, la tardanza en la lectura de un pasaje– puede no tener nada que ver con la comprensión del texto. De hecho, la mayoría de las actividades de control de la comprensión no pueden, por su propia naturaleza, ser abiertamente observadas. Además, se reconoce que la mayor parte de las medidas de observación directa jamás fueron diseñadas para evaluar la habilidad de comprensión.

Los auto-informes, por su parte, se han empleado para informar:

- en directo, de las estrategias utilizadas por el propio sujeto durante la lectura de un determinado texto;
- en diferido, acerca de dichas estrategias;
- sobre las percepciones acerca de la propia comprensión;
- sobre el conocimiento de las estrategias lectoras.

El primer uso tiene el inconveniente de interrumpir el desarrollo normal del proceso lector y, el segundo, de verse afectado por la capacidad de memoria del evaluado. Ambos usos pueden verse condicionados, además, por la facilidad expresiva de los sujetos.

Los auto-informes sobre las percepciones acerca de la propia comprensión se suelen utilizar tras la contestación a una prueba de comprensión lectora, y el sujeto debe indicar si sus respuestas son o no correctas. Altos niveles de correlación entre auto-percepción de la comprensión y comprensión «real» o medida se asocian con buena metacomprensión y viceversa (Barr et al., 1996; Garner, 1987).

Finalmente, el cuarto uso no se circunscribe a la experiencia concreta de lectura de un texto particular, sino que tiene en cuenta la experiencia global del individuo con la lectura y trata de medir el grado en el que éste es consciente de la utilidad de determinadas estrategias cognitivas relacionadas con el proceso lector; esto es, el grado en el que conoce estas estrategias y está dispuesto a aplicarlas.

La Escala de Conciencia Metacognitiva de la Lectura (ECML) (Anaya, 1994) se

encuentra entre los auto-informes de este último grupo. Se trata de un instrumento auto-aplicado de papel y lápiz elaborado a partir de la entrevista sobre conciencia lectora de Paris y Jacobs (1984) en el marco del mismo contexto teórico. Aparte de su acomodación a la forma de auto-informe escrito, el nuevo instrumento difiere de su antecesor, fundamentalmente, en el tipo de respuesta, ya que ésta ya no es abierta, sino consecuencia de la elección entre tres alternativas dadas. Entre otras razones, este cambio estuvo motivado por el interés en neutralizar el efecto de la capacidad expresiva, dado que, en muchas ocasiones, los resultados en este tipo de entrevistas dependían más de la riqueza lingüística de los sujetos que de sus capacidades metacomprensivas (Garner, 1987; Kintsch, 1998; Paris, Wixson y Palincsar, 1986).

Otra diferencia fundamental está en el sistema de valoración que, aunque conserva el mismo rango de puntuaciones y el criterio de adjudicación de éstas en función de la aproximación de la respuesta a la mención de aspectos estratégicos, cognitivos o afectivos de la comprensión y los objetivos de la lectura, ahora es independiente del juicio del evaluador, puesto que cada alternativa tiene ya asignada una ponderación determinada.

La ECML consta de 15 ítems en los que la respuesta es una opción entre tres alternativas, cada una de las cuales se valora con 0, 1 ó 2 puntos. De esta forma, la puntuación total en la escala va de 0 a 30 puntos. En el Anexo I, se ofrecen estos 15 ítems.

La ECML se presenta en un cuadernillo en el que aparecen los ítems y las instrucciones de aplicación, y se contesta en una *Hoja de Respuestas* que se proporciona aparte. También se dispone de una plantilla de corrección adaptada a la Hoja de Respuestas.

En estudios previos (Anaya, 1994), se comprobó que la fiabilidad test-«retest», realizados con un intervalo de una semana, era de .85 en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (N = 528) y de .81 en estudiantes de segundo y tercer ciclos de Educación Primaria (N = 773). Los coeficientes alpha en estas mismas muestras fueron de .91 y .88, respectivamente. Con la muestra utilizada en este trabajo (ver, más adelante, la descripción de la misma) se ha obtenido un coeficiente alpha de .92.

OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Objetivo del estudio

Como dijimos anteriormente, el presente trabajo está dirigido a estudiar los efectos de la actividad de resumir los textos leídos sobre las habilidades metacomprensivas de escolares de cuarto, quinto y sexto de educación primaria, así como sus repercusiones sobre la comprensión lectora y el rendimiento académico de estos sujetos.

Hipótesis

A partir de lo expresado en la literatura y de nuestra propia experiencia profesional sobre la temática, enunciamos los siguientes supuestos en relación con los alumnos de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria:

- La actividad de resumir los textos leídos favorece el desarrollo de habilidades metacompresivas.
- La actividad de resumir los textos leídos favorece la comprensión lectora.
- La actividad de resumir los textos leídos favorece el rendimiento académico.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

DISEÑO EXPERIMENTAL

Para contrastar cada una de las tres hipótesis anteriores para cada uno de los tres niveles académicos, se ha empleado un diseño experimental de dos grupos, uno por cada una de las dos categorías de tratamiento utilizadas, con medidas de la variable dependiente anteriores y posteriores a la realización del test y con asignación al azar de los grupos a los tratamientos.

MUESTRA

La muestra que finalmente fue utilizada estuvo constituida por 565 alumnos, de los cuales 194 (49,06% niñas) corresponden a cuarto de educación primaria, 189 (51,15% niñas) a quinto, y 182 (50.87% niñas) a sexto.

Los alumnos pertenecían a 24 grupos de clase, que previamente estaban ya constituidos en sus respectivos centros docentes. Hay ocho grupos por cada uno de los tres niveles académicos, y de ellos se asignaron al azar cuatro al grupo experimental y cuatro al grupo de control. En total, 281 alumnos recibieron el tratamiento experimental y 284 formaron parte del grupo de control. En la tabla I, se presenta la distribución de la muestra por niveles académicos y por asignación a cada uno de los dos valores utilizados en la variable independiente.

Con el fin de controlar el efecto de posibles variables extrañas, a la hora de seleccionar la muestra se tuvo en cuenta que el centro docente dispusiera de dos grupos paralelos del mismo nivel académico, asignándose al azar uno de ellos al grupo de control y el otro al grupo experimental.

Los 24 grupos de clase utilizados (ocho por curso académico, de los que cuatro recibieron tratamiento y cuatro sirvieron de control) pertenecen a diez centros públicos, de los cuales cuatro están ubicados en la Comunidad de Madrid, dos en Andalucía, dos en la Comunidad Valenciana, uno en Castilla-León y uno en Cataluña.

El tamaño de los grupos de clase no se corresponde, en todos los casos, con el número de sujetos que entró en la conformación de la muestra finalmente utilizada en el estudio, dado que algunos alumnos fueron descartados porque no se disponía de toda la información anterior y posterior al test referente a ellos.

TABLA I

Distribución de la muestra por nivel académico y por asignación al grupo experimental y de control

NIVEL ACADÉMICO	Grupo control	Grupo experimental	Totales
4º	98	96	194
5º	94	95	189
6º	89	93	182
TOTALES	281	284	565

VARIABLES E INSTRUMENTOS

Como variables dependientes se han utilizado las siguientes:

- La conciencia metacognitiva de la lectura. Hace referencia al grado en el que el sujeto manifiesta ser consciente de la utilidad de determinadas estrategias cognitivas relacionadas con el proceso lector. Su evaluación es variable, tanto en el test previo, como en el posterior, y se ha llevado a cabo mediante la Escala de Conciencia Metacognitiva de la Lectura (ECML).
- La comprensión lectora, es decir, el grado en el que el sujeto ha comprendido el contenido de un texto escrito. Se evalúa mediante pruebas elaboradas *ad hoc* consistentes en la presentación de un texto escrito seguido, tras cuya lectura, se realiza una serie de preguntas que han de responderse mediante la elección entre tres alternativas dadas que hacen referencia al significado del texto. Para cada uno de los niveles académicos, se han utilizado dos pruebas distintas de comprensión, una para el test previo y otra para el posterior, cuya extensión y grado de dificultad estaba en relación con los textos habitualmente manejados por los chicos en ese momento del año escolar. Las dos pruebas de 4º curso constaron de 10 ítems; las dos de 5º de 12, y las dos de 6º de 15.
- Rendimiento académico. Indica la calificación media obtenida en las áreas de lengua, matemáticas y conocimiento del medio. Como test previo se utilizó la calificación media resultante en estas áreas a final del primer trimestre del curso y como test posterior a la intervención la obtenida al final del tercer trimestre. Para su utilización en este estudio, se pidió a los profesores que facilitaran las calificación de cada una de estas áreas de acuerdo con una escala que fuera de 0 a 10.

Como variable independiente se ha empleado la actividad de resumir los textos leídos, cuyo uso ha presentado dos formas:

- Realización de la actividad.
- No realización de la actividad.

La realización de la actividad ha consistido en que los alumnos elaboraran un resumen tanto de cada una de las lecciones de las áreas de lengua, matemáticas y conocimiento del medio conforme éstas iban impartiéndose de acuerdo con el programa curricular que el centro establecía para ese nivel académico, como de los textos de los libros de lectura recomendados, igualmente, en la secuencia indicada en dicho proyecto curricular. La actividad se inició con una presentación de la técnica del resumen y sus virtudes para la comprensión y el aprendizaje de lo leído realizada por los profesores. Iniciada la actividad, cada alumno entregaba su resumen al profesor, quien lo valoraba y daba a su autor las orientaciones oportunas para que pudiera mejorarlo.

PROCEDIMIENTO

Una vez dispuestas las 12 parejas de grupos de clase sobre las que llevar a cabo el estudio, se asignó al azar un miembro de cada pareja al grupo experimental (forma 1 de la variable independiente), y el miembro restante pasó a formar parte del grupo de control (forma 2 de la variable independiente).

En el transcurso del mes de noviembre, se realizó el test previo de ECML y de comprensión lectora y, al finalizar el primer trimestre del curso, se obtuvo el test de rendimiento académico.

Durante cinco meses, desde principios de enero hasta finales de mayo, los grupos experimentales realizaron la actividad de resumir los textos leídos, mientras que los grupos de control no realizaron esta actividad.

En los primeros días de junio, se realizó el test posterior de ECML y de comprensión lectora y, al finalizar el curso, se obtuvo el test posterior de rendimiento académico correspondiente al tercer trimestre.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

En todos los casos, el contraste de hipótesis se ha realizado utilizando el estadístico *t* para diferencias de medias aritméticas.

Resultados

Efectos del resumen sobre las habilidades metacomprensivas

En la tabla II, aparecen las diferencias existentes en los test previos y posteriores entre los grupos experimentales y de control en la ECML.

En ninguno de los tres niveles académicos, la diferencia de medias obtenidas en el test previo entre el grupo experimental y el de control es significativa, lo que indica que antes de comenzar el tratamiento diferencial todos los grupos de un mismo curso de educación primaria tienen un grado de desarrollo similar en lo que respecta a la conciencia metacognitiva de la lectura.

La diferencia entre las medias obtenidas en el test posterior por el grupo experimental y el de control es, por el contrario, altamente significativa en los tres niveles académicos, ya que esta diferencia

TABLA II

Diferencias en el test previo y posterior entre los grupos experimentales y de control en ECML

NIVEL ACADÉMICO	C_1	E_1	D_1	C_2	E_2	d_2
4º	17.34	17.29	.05	18.65	24.17	5.52*
5º	18.58	18.70	.12	20.19	26.08	5.89*
6º	21.44	21.15	.29	22.65	27.53	4.88*

* $p < .001$

C_1 = Puntuación media del grupo control en «pretest».

E_1 = Puntuación media del grupo experimental en «pretest».

d_1 = Diferencia entre las medias de los grupos control y experimental en «pretest».

C_2 = Puntuación media del grupo control en «postest».

E_2 = Puntuación media del grupo experimental en «postest».

d_2 = Diferencia entre las medias de los grupos control y experimental en «postest».

se encuentra, en todos los casos, asociada a una probabilidad inferior a .001, lo cual viene a indicar que el tratamiento diferencial recibido por los grupos experimental y de control ha tenido una influencia decisiva en el rendimiento de los grupos en la ECML. Se puede decir, por consiguiente, que la actividad de resumir los textos leídos favorece de forma muy significativa el desarrollo de la conciencia metacognitiva de la lectura, y que este fenómeno se produce tanto en 4º como en 5º y 6º de Educación Primaria.

De la observación cuidadosa de la Tabla II se obtiene la constatación de otro fenómeno interesante que, en este caso, no pretendía verificar el estudio. Se trata del progresivo y sistemático aumento del rendimiento grupal en la ECML a medida que aumenta la edad de los sujetos o su período de escolarización. Cuando se examina la tabla de arriba abajo, se puede constatar que las medias aumentan, en todos los casos, al pasar de un nivel académico a otro. Incluso dentro del mismo curso escolar, las medias de los grupos de control han aumentado en el transcurso de los seis meses que, aproximadamente, han mediado entre el «pretest» y el «postest». Estos datos vienen a corroborar los hallazgos sobre los que informa la literatura en relación con el incremento de las habilidades metacognitivas en el transcurso de la maduración de los individuos (Day, Cordon y Kerwin, 1989; Goodnow y Collins, 1990; Schneider y Pressley, 1988; Forrest-Pressley, McKinnon y Waller, 1985; Hacker, Dunlosky y Graesser, 1998).

Efectos del resumen sobre la comprensión lectora

En la Tabla III, aparecen las diferencias entre el «pretest» y el «postest» de los grupos experimentales y de control en las pruebas de comprensión lectora.

En ninguno de los tres niveles académicos, la diferencia de medias obtenidas en el «pretest» entre el grupo experimental

TABLA III

Diferencias entre el «pretest» y el «postest» de los grupos experimentales y de control en las pruebas de comprensión lectora

NIVEL ACADÉMICO	C_1	E_1	D_1	C_2	E_2	d_2
4º	6.67	6.52	.15	6.75	8.68	1.93*
5º	7.01	7.32	.31	7.90	10.43	2.53*
6º	9.07	9.26	.19	9.16	12.23	3.07*

* $p < .001$

C_1 = Puntuación media del grupo control en «pretest».
E_1 = Puntuación media del grupo experimental en «pretest».
d_1 = Diferencia entre las medias de los grupos control y experimental en «pretest».
C_2 = Puntuación media del grupo control en «postest».
E_2 = Puntuación media del grupo experimental en postest.
d_2 = Diferencia entre las medias de los grupos control y experimental en postest.

y el de control es significativa, lo que indica que antes de comenzar el tratamiento diferencial todos los grupos de Educación Primaria de un mismo nivel tienen un grado de desarrollo similar en comprensión lectora.

La diferencia entre la media obtenida en el «postest» por el grupo experimental y la obtenida por el de control es, por el contrario, altamente significativa en los tres cursos académicos. La diferencia se encuentra, en todos los casos, asociada a una probabilidad inferior a .001, lo cual viene a indicar que el tratamiento diferencial recibido ha afectado decisivamente al rendimientos de los grupos en las pruebas de comprensión lectora. Se puede decir, por consiguiente, que la actividad de resumir los textos leídos favorece de forma significativa el desarrollo de la comprensión lectora, y que este fenómeno se produce tanto en 4º, como en 5º y 6º de Educación primaria.

En esta ocasión, evidentemente, los resultados obtenidos en los distintos niveles académicos no son comparables, como tampoco lo son los obtenidos por el grupo de control en el Test anterior y el posterior, dado que las pruebas de comprensión lectora a las que responden son diferentes en cada caso.

Efectos del resumen sobre el rendimiento académico

En la tabla IV, aparecen, finalmente, las diferencias en el rendimiento académico entre el «pretest» y el «postest» en los grupos experimentales y de control.

Como se observará, en ninguno de los tres cursos académicos la diferencia entre las medias obtenidas en el «pretest» por el grupo experimental y el de control es significativa, lo que indica que antes de comenzar el tratamiento diferencial todos los grupos de un mismo curso de primaria tenían un rendimiento académico similar.

La diferencia existente entre la media obtenida en el «postest» por el grupo experimental y la lograda por el de

TABLA IV

Diferencias en el rendimiento académico entre el «pretest» y el «postest» de los grupos experimentales y de control

NIVEL ACADÉMICO	C_1	E_1	D_1	C_2	E_2	d_2
4º	6.45	6.52	.07	6.39	7.42	.99*
5º	6.28	6.17	.11	6.45	7.39	.94*
6º	6.11	5.98	.13	6.30	7.16	.86*

* $p < .001$

C_1 = Puntuación media del grupo control en «pretest».
E_1 = Puntuación media del grupo experimental en «pretest».
d_1 = Diferencia entre las medias de los grupos control y experimental en «pretest».
C_2 = Puntuación media del grupo control en «postest».
E_2 = Puntuación media del grupo experimental en «postest».
d_2 = Diferencia entre las medias de los grupos control y experimental en «postest».

control es, por el contrario, altamente significativa en los tres niveles académicos, y se encuentra asociada, en todos los casos, a una probabilidad inferior a .001, lo que indica que el tratamiento diferencial recibido por los grupos experimental y de control ha actuado decisivamente en su rendimiento académico. Se puede decir, por consiguiente, que la actividad de resumir los textos leídos favorece, de forma significativa, el rendimiento académico, y que este fenómeno se produce tanto en 4º, como en 5º y 6º de Educación Primaria.

CONCLUSIONES

A partir de los anteriores resultados, las principales conclusiones obtenidas son las siguientes:

- La actividad de resumir los textos leídos favorece, de forma significativa, el desarrollo de las habilidades metacomprensivas de la lectura en los alumnos de cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria. De acuerdo con lo expresado en la literatura, esto parece ser debido a que la actividad de resumir requiere de la intervención de múltiples habilidades de control de la comprensión lectora, y el entrenamiento guiado de los sujetos en la actividad de resumir los textos leídos potencia significativamente –como ha mostrado este estudio– las habilidades metacognitivas implicadas en este tipo de tarea.
- La actividad de resumir los textos leídos favorece de forma significativa la comprensión lectora de los alumnos de cuarto, quinto y sexto de primaria. Para resumir un texto es necesario comprenderlo, de modo que cuanto mayor es la comprensión, mejores son los resúmenes resultantes. Estos son capaces de informar, de manera precisa, del significado esencial del texto en pocas palabras (Britton y Graeser, 1996; Garner, 1987; Kintsch, 1998; Maki, Jonas y Kallod, 1994; Wittrock y Alesandrini, 1990). El entrenamiento guiado de los sujetos en la elaboración de unos resúmenes que tengan, progresivamente, mayor calidad debe de potenciar, por consiguiente, la comprensión lectora, tal y como, de hecho, se ha comprobado en este estudio.
- La actividad de resumir los textos leídos favorece, de forma significativa, el rendimiento académico en alumnos de cuarto, quinto y sexto de primaria. Gran parte de los conocimientos escolares tiene como soporte el texto escrito, y las posibilidades de los escolares de llevar a cabo con éxito este aprendizaje están relacionadas con su comprensión lectora (Kintsch, 1998; Rawson, Dunlosky y Thiede, 2000; Son y Metcalfe, 2000; Weinstein, Goetz y Alexander, 1988). Es de esperar, por tanto, que una actividad como el resumen, que potencia la comprensión lectora de los sujetos surta efectos positivos sobre el rendimiento académico, como ha sido probado en este estudio –ya que, como se ha puesto de manifiesto en las dos conclusiones anteriores, el aumento de las habilidades metacomprensivas al que nos hemos referido en la primera conclusión tiene como efecto práctico la mejora de la comprensión (Barr et al., 1996; Garner, 1987; Maki, Jonas y Kallod, 1994; Hacker, Dunlosky y Graesser, 1998).
- La Escala de Conciencia Metacognitiva de la Lectura (ECML) se

presenta como un recurso útil para evaluar hasta que punto los individuos son conscientes de la utilidad de determinadas estrategias cognitivas relacionadas con el proceso lector. Los datos disponibles hasta ahora sobre su fiabilidad son alentadores y la escala se revela como un buen instrumento para detectar los cambios que se producen en esta importante variable metacomprensiva tras los tratamientos e, incluso, los cambios progresivos asociados a la maduración y tiempo de escolarización de los sujetos.

- Se recomienda el uso de la actividad de resumir los textos leídos, ya que, al menos en el caso de escolares de cuarto, quinto y sexto de primaria, se considera que es un valioso recurso para la mejora de las habilidades metacomprensivas de la lectura, la comprensión lectora y el rendimiento académico.

BIBLIOGRAFÍA

ANAYA, D.: *Escala de Conciencia Metacognitiva de la Lectura (ECML)*. Documento de trabajo no publicado, 1994.

BARR, R.; KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, P. D.: *Handbook of reading research*. Mahwah, NJ, Erlbaum, 1996.

BRITTON, K.; GRAESSER, A. C.: *Models of understanding text*. Mahwah, NJ, Erlbaum, 1996.

BROWN, A. L.: «Motivation to learn and understanding: On taking change of one's own learning», en *Cognition and Instruction*, 5 (1988), pp. 311-321.

DAY, D. D.; CORDON, L.; KERWIN, M.: «Informal instruction and development of cognitive skills», en MCCORMICK, C.; MILLER, G.; PRESSLEY, M. (eds.): *Cognitive strategy research*. Nueva York, Springer, 1989.

FORREST-PRESSLEY, D.; MCKINNON, G.; WALLER, T.: *Metacognition, cognition and human performance*. Nueva York, Academic, 1985.

FLAVELL, J. H.: «First discussant's comments. What is memory development?», en *Human Development*, 14 (1971), pp. 272-278.

GARNER, R.: *Metacognition and reading comprehension*. Norword, NJ, Ablex, 1987.

GARNER, R.; WAGONER, S.; SMITH, T.: «Externalizing question-answering strategies of good and poor comprehenders», en *Reading Research Quarterly*, 18 (1983), pp. 439-447.

GOMBERT, J. E.: *Le développement métalinguistique*. París, PUF, 1990.

GOODNOW, J. J.; COLLINS, W.: *Development according to parents*. Hillsdale, NJ :Erlbaum.

HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C.:. *Metacognition in educational theory and practice*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1998.

HARP, B.: «When the principal asks "How are you helping your kids understand the reading process instead of just reading information?"», en *The Reading Teacher*, 42 (1988), pp. 74-75.

KINTSCH, W.: *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, Cambridge University Press, 1998.

MAKI, R. H.; JONAS, D.; KALLOD, M.: «The relationship between comprehension and metacomprehension abilities», en *Psychonomic Bulletin and Review*, 1 (1994), pp. 126-129.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A.: «Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities», en *Cognition and Instruction*, 1 (1984), pp. 117-175.

PARIS, S. G.; JACOBS, J. E.: «The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills», en *Child Development*, 55 (1984), pp. 2083-2093.

PARIS, S. G.; WIKSON, K.; PALINCSAR, A.: «Instructional approaches to reading comprehension», en *Review of Research in Education*, 13 (1986).

RAWSON, K; DUNLOSKY, J.: «All performance prediction for text based on case of processing?», en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26 (2002), pp. 69-80.

RAWSON, K.; DUNLOSKY, J.; THIEDE, K. W.: «The rereading effect: Metacom-prehension accuracy improves across reading trials», en *Memory and Cognition*, 28 (2000), pp. 1004-1010.

RUMELHART, D. E.: «Understanding understanding», en FLOOD, J. (ed.): *Understanding reading comprehension*. Newark, DE, International Reading Association, 1984.

SON, L. K.; METCALFE, J.: «Metacognitive and control strategies in study-time allocation», en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26 (2000), pp. 204-221.

SCHNEIDER, W.; PRESSLEY, M.: *Memory development between 2 and 20*. Nueva York, Springer, 1988.

WEINSTEIN, C. E.; GOETZ, E. T.; ALEXANDER, P. A.: *Learning and stydy strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. Nueva York, Academic, 1988.

WITTROCK, M. C.; ALESANDRINI, K.: «Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities», en *American Educational Research Journal*, 27 (1990), pp. 489-502.

ANEXO I

Ítemes de la Escala de Conciencia Metacognitiva de la Lectura (ECML) (Anaya, 1994)

1.- ¿Qué crees que es lo más importante cuando lees un cuento/novela?
a) Pronunciar correctamente.
b) Comprender el contenido esencial de la narración.
c) No sé qué es lo más importante.

2.- ¿Qué le dirías a un amigo al contarle un cuento?
a) El final del cuento.
b) Todas las palabras que recuerdas.
c) De lo que trata el cuento.

3.- ¿Qué crees que debes hacer cuando no entiendes una frase completa de la narración?
a) Pensar.
b) Saltarme la frase.
c) Releerla.

4.- Al leer una narración, ¿qué partes crees que debes leer más deprisa que otras?
a) Las frases o palabras que me proporcionan una información general.
b) Las frases o palabras que me sean más fáciles o familiares.
c) La primera frase.

5.- Al leer un libro, ¿qué objetivo crees que debes marcarte?
a) Aprender el significado del libro.
b) Recordar el comienzo del libro.
c) Saber responder a las preguntas que me hagan sobre él.

6.- ¿Crees que hay algo especial en la primera frase de un cuento?
a) Introduce el contenido (tópico) del cuento.
b) Se escribe con mayúscula.
c) No hay nada especial.

7.- Si tuvieras mucha prisa y sólo pudieras leer algunas frases del libro, ¿cuáles leerías?
a) Las primeras frases del libro.
b) Las frases más fáciles.
c) Las que me proporcionen la información esencial.

8.- ¿Para qué crees que es útil volver atrás algunas veces y releer algunas cosas?
a) Para poder pronunciar mejor.
b) Para comprender mejor el significado del libro.
c) Releer es una pérdida de tiempo.

9.- Si después de leer un cuento te dijese que me lo contases, ¿cómo lo contarías?
a) Explicando con mis propias palabras el significado del cuento.
b) Diciendo el mayor número de palabras del cuento.
c) Explicando bien el final del cuento.

10.- Para leer mejor, ¿qué crees que te ayudaría más?
a) Practicar más.
b) Tener un vocabulario mayor.
c) Tener un conocimiento general mayor.

11.- ¿Te dicen algo especial las últimas frases de una narración?
a) Son con las que termina la narración.
b) Contienen el desenlace o conclusiones de la narración.
c) Son las que conectan las ideas más importantes de la segunda mitad.

12.- Si tuvieras que leer muy deprisa un cuento y sólo pudieras leer algunas palabras, ¿cuáles leerías?

a) Las que me sean más conocidas.
b) Las que me informen del significado del cuento
c) Las primeras porque me dicen el contenido esencial.

13.- ¿Cuáles son las frases más importantes de un libro?

a) Las que más me gustan.
b) Las que dan la clave de la narración.
c) Las primeras y las últimas.

14.- ¿Qué crees que es conveniente hacer cuando no entiendes una palabra?

a) Mirarla en el diccionario.
b) Saltarme la palabra.
c) Pensar sobre la palabra.

15.- Cuando se tiene la necesidad de leer deprisa, ¿qué partes de la narración crees que pueden saltarse?

a) Las partes más difíciles.
b) Las partes primeras.
c) Las que no informen del significado de la narración.

LA EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS Y SU APLICACIÓN EN UN ENFOQUE INNOVADOR*

JESÚS-NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ**
ANA DE CASO FUERTE**
RAQUEL FIDALGO REDONDO**
OLGA ARIAS GUNDÍN**

RESUMEN. En este artículo, se presentan dos estudios empíricos que siguen el enfoque innovador del ABP en las prácticas universitarias. En el primer estudio, de *validación*, se explican la construcción y las propiedades psicométricas de los instrumentos de Evaluación de Prácticas Universitarias (EPU) relacionados con los componentes emocional de la práctica en sí, sus efectos en el aprendizaje y su «generabilidad», y se evidencia su fiabilidad y validez. En el segundo estudio, se *contrastan* –con resultados positivos– dos grupos de ABP y otro de prácticas basadas en la proyección de vídeos técnicos. En los tres, tanto la satisfacción, como la «generabilidad» y los efectos en el aprendizaje son altos, aunque lo son más en el grupo de vídeos técnicos. En cambio, los grupos de ABP perciben una mayor necesidad de esfuerzo y dedicación . Finalmente, se discuten las implicaciones y limitaciones de estos estudios.

Abstract. This article presents two empirical studies that follow the PBL innovative approach as regards university practice. The first study, a study of validation, explains the construction and psychometric properties of the tools for University Practice Assessment (UPA) related to the emotional components of the practice itself, its effects on learning and its «generability», making clear its reliability and validity. The second study contrasts –with positive results– two PBL groups and a practice group based on the projection of technical videos. Satisfaction, as well as «generability» and the effects on learning are high in the three groups, but even higher in the group of technical videos. However, greater need for effort and dedication is observed in the PBL groups. Finally, the implications and limitations of these studies are discussed.

(*) Este trabajo se ha realizado gracias al Proyecto de Investigación DGUI-JC y L-UL08/03; *Aplicaciones de intervención psicopedagógica en los TD: Modelo de prácticas en las asignaturas de psicopedagogía (troncales). Elaboración de recursos de apoyo y experiencias innovadoras en la enseñanza universitaria*, de que el IP es el primer autor.

(**) Universidad de León.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza universitaria, al igual que toda actividad humana, puede ser mejorada, para que pueda así cumplir con mayor eficiencia y eficacia sus fines, entre los que figuran la formación de profesionales competentes, preparados científicamente y capaces de dar respuestas adaptadas y flexibles a una sociedad compleja y en continuo cambio, aplicar los conocimientos científicos, desarrollar –basándose en actuaciones validadas científicamente– la tecnología consecuente y resolver satisfactoriamente los problemas multiformes, complejos y difusos propios de la sociedad de la información. En este contexto, la docencia universitaria viene buscando nuevas respuestas, nuevas soluciones, a través de la innovación, la experimentación y la investigación, lo que da lugar a multitud de enfoques innovadores como el *e-learning* (Goodison, 2001; Thornbory, 2003), la *enseñanza virtual* (Notar et al., 2002), *el aprendizaje basado en problemas (ABP)* –cuya relevancia nos interesa resaltar– (cfr., estudios recientes de Brunt et al., 2003; Kochhar, 2003; Lycke, 2003 o Matheson, 2003) o el *ABP el aprendizaje basado en la investigación* (Killen, 2001) –que constituye un caso especial. Además, hay que tener en cuenta la posibilidad de llevar acabo diferentes combinaciones entre ellas, como en el caso de *e-learning* y el ABP (McGrath, 2001).

Cuando hablamos de *innovación* en el ámbito de la enseñanza universitaria, este término puede significar –y, de hecho, significa– muchas cosas. Por una parte, puede considerarse que hace referencia a enfoques educativos diversos que, por sus características, reciben tal calificativo, como ocurre en caso del uso de nuevas tecnologías, la experimentación, la investigación o la respuesta diversificada a las demandas de los estudiantes mediante la enseñanza virtual (Kinser, 2003). Igualmente, podemos mencionar los enfoques a los que nos estamos refiriendo (ABP) entre los que recibirían tal denominación. Por otra, es posible diferenciar –como hace Silver (1999)– distintos tipos de innovación, como la innovación individual o grupal, las iniciativas disciplinarias, el impulso de las innovaciones en las programaciones, las iniciativas institucionales, las iniciativas sistémicas, los sistemas de productos o las innovaciones relacionadas con los medios tecnológicos.

Es, pues, preciso especificar el ámbito y el tipo de actuación que se pretende llevar a cabo o, dentro de un enfoque concreto, los medios o formatos utilizados, la finalidad con que se emplean y, sobre todo, es preciso *evaluar* su eficacia y eficiencia («generabilidad»). Parece claro que muchas innovaciones surgen como consecuencia de los avances humanos, pero otras tienen su origen en la tecnología, y todas ellas se justifican por la conquista de una mayor satisfacción y operatividad, aunque no siempre permitan lograr un mayor rendimiento. Un ejemplo de las soluciones desarrolladas con el fin de evaluar el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la innovación es el *modelo de evaluación integral* de Bain (1999), quien identifica cuatro *fases* –diseño, desarrollo, implementación y institucionalización–, establece varios *focos* en cada fase y *objetivos* precisos para cada uno de ellos, y, por último, ilustra diversos *métodos* para conseguirlo.

Podemos hablar, incluso, de muchos tipos de innovación, si bien nos centraremos en el que venimos explorando de forma aplicada: el ABP (García, 2002). Los estudios que se recogen en García (2003) constituyen, de una u otra manera, ilustraciones más o menos ortodoxas de este enfoque, o son susceptibles de tal aplicación.

El presente artículo aborda tres cuestiones básicas, que están, además,

interrelacionadas. Primeramente, reflexiona acerca del ABP y lo conceptúa como un enfoque innovador en la enseñanza universitaria, lo que sirve de marco al artículo; a continuación, se describe, a partir de la revisión de las aportaciones de los estudios sobre el ABP, la construcción y validación de la Batería de Evaluación de Prácticas Universitarias (EPU) mediante cuatro componentes básicos –el emocional o de satisfacción (CE), el relativo a la práctica en sí (RP), el que hace referencia a los efectos en el aprendizaje (EA) y el de «generabilidad» (G)– y, por último, se presentan los datos empíricos obtenidos de la evaluación experimental de tres tipos de prácticas innovadoras que hemos desarrollado con alumnos universitarios –dos de ellos de ABP y un tercero realizado a través de vídeos técnicos.

El aprendizaje basado en problemas (ABP): una ilustración de la innovación universitaria

El aprendizaje basado en problemas (ABP), al igual que otros enfoques innovadores, surge, en los años sesenta, como reacción a la enseñanza universitaria tradicional, e, inicialmente, es puesto en marcha en el campo de la medicina en diversas universidades internacionales, si bien, posteriormente, su uso y aplicación se extiende a otros campos. Por lo tanto, no se trata de un enfoque innovador por lo reciente –¡no olvidemos que se inició en los años sesenta!–, sino por el cambio de filosofía que implica para la formación universitaria de profesionales y porque aún no se emplea en todos los campus ni, por supuesto, en todas las carreras, a pesar de las posibilidades que ofrece y de estar apoyado en datos empíricos (Morris, 2003; Pederson y Liu, 2003; Yoshiokat et al., 2003; Zimitat y Miflin, 2003).

Conceptuación

El aprendizaje basado en problemas (ABP) permite un enfoque innovador en varios sentidos, puesto que se centra directamente en el problema que hay que resolver –o en una simulación del mismo– dentro del contexto complejo de la intervención y la actuación profesional. Se denomina problema a cualquier situación problemática, cualquier caso, con múltiples soluciones, poco definido y que exige el concurso de conocimientos previos y nuevos, básicos y aplicados, además de habilidades complejas similares a las que se ponen en marcha en la vida profesional. El problema es abordado desde la perspectiva de los propios estudiantes, que trabajan en grupos con un tutor. Este tipo de aprendizaje se centra más en la resolución de problemas complejos que simples, y enfatiza la importancia del aprendizaje cooperativo y la responsabilidad del propio estudiante en su solución de problema. El tutor o profesor constituye, pues, un estímulo –al igual que los propios problemas, que suponen un reto–, pero no es el centro del aprendizaje (Dolmans et al., 2001). Esto es algo en lo que coinciden los diferentes estudiosos. Wood (2003), por ejemplo, pone especial énfasis en la construcción personal y activa de aprendizajes y su reconstrucción (constructivismo), en el desarrollo de habilidades generales y de actitudes como la independencia y la auto-dirección en el estudio, en la comunicación y el trabajo en grupo, y en la responsabilidad personal y el respeto del otro.

Chur-Hansen y Koopowitz (2002), entre otros, resaltan la naturaleza «espiral» y recursiva del ABP, y además, ponen de manifiesto su complejidad, que obliga seguir un proceso de búsqueda y aplicación de soluciones que acaba garantizando la idoneidad característica de todo proceso científico riguroso y de las

complejas tareas humanas de solución de problemas –pensemos en, por ejemplo, en la composición escrita: «escribir es reescribir» (Sánchez et al., 2002).

Proceso del ABP

Si bien hay muchas versiones del proceso del ABP, Wood (2003) identifica varios pasos que hay que seguir. En primer lugar, se plantea un problema, sin realizar lecturas ni impartir clases previas que sirvan para estimular la búsqueda de nuevos conocimientos que puedan ser contrastados con los previos que posee el estudiante. Seguidamente, se trabaja en grupos con un tutor. La composición, del grupo y la duración de sus sesiones son variables y se ajustan a las necesidades del problema y el programa. Se procede a la identificación y la definición del problema, a la elaboración de hipótesis y a la búsqueda de soluciones en los conocimientos previos o la planificación de la adquisición de nuevos conocimientos. Se determinan tiempos de estudio individual y, una vez llevados a cabo, se debaten las aportaciones de este trabajo individual y se emplea la información recabada para la solución del problema. Se revisan la marcha del grupo, sus productos, el trabajo individual de cada uno, el papel del tutor, etc. El tutor guía, ayuda e informa, pero es el estudiante quien dirige el aprendizaje (Mennin et al., 2003).

Perrenet (2000) considera que el proceso cíclico del ABP implica tres pasos: la reflexión cooperativa, el estudio individual autodirigido y la aplicación al problema que el grupo, tras un proceso de síntesis, hace de los conocimientos adquiridos.

Variables o dimensiones del ABP

Son diversas las cuestiones que hay que tener en cuenta la hablar del ABP. Son, incluso, varios los conceptos o versiones que se utilizan o pueden utilizarse, según se enfatice más –dentro de la continuidad que existe entre ambos conceptos– el «estudio independiente» o el «trabajo por proyectos» (Cuthbert, 2001). En el modelo de estudio independiente y trabajo por proyectos, se identifican, por ejemplo, cuatro conjuntos de dimensiones que ilustran la continuidad entre ambos conceptos, pero se hace especial énfasis en la importancia del trabajo por proyectos (Cuthbert, 2001). El primer bloque se centra en *la estructura y la responsabilidad*, lo que implica responder a la fuente de control –elegida por el estudiante o asignada por el tutor–, a la fuente del material del proyecto –localizado por el estudiante o proporcionado por el tutor–, a la metodología –puede hacerse una elección abierta clara o prescrita– o a la guía del supervisor –dependiendo de si éste reacciona ante las ideas del estudiante o propone instrucciones; el segundo en la *orientación académica,* es decir, los continuos de la naturaleza del tema o problema que aborda el proyecto –un problema del mundo real o un tema académico– y la base disciplinar –puede ser interdisciplinar o limitarse a una disciplina; el tercero en las *habilidades*, en su desarrollo –mediante la promoción explícita o el énfasis mínimo en habilidades–, y en la planificación –explícita o no– del proyecto; y el cuarto en la *centralidad* dentro del programa –lo que atañe al tamaño del proyecto y a la dedicación al mismo.

Formatos de simulación de múltiples problemas

El ABP exige bien la construcción en cada situación de aplicaciones específicas (García, 2002; 2003) para el campo de interés por parte de los estudiantes o

futuros profesionales, bien el desarrollo de formatos diversos, ya sean estos módulos de aprendizaje basados en problemas o casos estandarizados y, generalmente, poco definidos (Distlehorst y Robbs, 1998), módulos de aprendizaje basados en la práctica, informes de investigaciones aplicadas de intervención psicopedagógica, etc.

Se ha descrito también la importancia y el papel del grupo de tutoría de problemas o de las sesiones de recursos, prácticos generalmente, como las clases magistrales aclaratorias para todos los grupos, las de desarrollo profesional, personal o de intervención psicopedagógica que se centran en las habilidades de comunicación en intervención psicopedagógica, las de informática o bases de datos del campo, las de ética profesional, las de evaluación psicológica y educativa, de estrategias y técnicas de intervención –conductual, cognitiva, instruccional... –, y de otros instrumentos «híbridos» (Chur-Hansen y Koopowitz, 2002; Hendry et al., 2002; Katsikitis et al., 2002; Lyon y Hendry, 2002).

INTEGRACIÓN VERTICAL Y HORIZONTAL

¿Tenemos algún instrumento o medio para hacer realidad las bondades del ABP? Algunos aseguran que no sólo la integración horizontal, ya presente en los enfoques tradicionales, puede constituir una innovación, también la *integración vertical* puede desempeñar este papel. Por lo tanto, la planificación de la enseñanza universitaria de profesionales ha de hacerse teniendo en cuenta los principios de la integración vertical, tal y como ilustran los estudios del equipo de Dahle.

Son varias las cuestiones de interés relacionadas con el ABP, y una de ellas –nuclear y de gran importancia– es la integración de los conocimientos científicos de base y los conocimientos profesionales (los conocimientos clínicos en el caso de las ciencias de la salud o los psicopedagógicos en el nuestro). La *integración vertical* consiste, según Dahle y colaboradores (Brynhildsen et al., 2002; Dahle et al., 2002), en proporcionar «a la vez» una formación en ciencias profesionales básicas y aplicadas.

Esto es posible, por ejemplo, si se aprovecha un problema de disciplina en el aula y la necesidad de intentar resolverlo para estudiar los aspectos básicos y teóricos del tema que lo explican (¿un TDAH?), se tiene en cuenta el déficit en el control de impulsos, se recurre a enfoques multidisciplinares, y, a la par, se estudian y aplican las soluciones adecuadas desde un enfoque conductual, farmacológico, educativo y familiar. El estudio de este «problema» implica someter a examen los aspectos de la ciencia básica que explican los mecanismos de la conducta y su falta de control, la importancia del déficit en el desarrollo del control de impulsos, el papel de los psico-estimulantes, y el papel del apoyo educativo y familiar. A la vez, es necesario estudiar también soluciones técnicas profesionales multidisciplinares validadas científicamente.

En cambio, la *integración horizontal*, que es también importante en el ABP, supone que primero se enseñan las disciplinas científicas de base y después, una vez dominadas éstas, las profesionales. Está claro que ambos tipos de integración son necesarios, pero la diferencia fundamental entre la enseñanza convencional y la *innovadora* está –como señalan Dahle y colaboradores– en si las ciencias básicas y las profesionales o aplicadas se integran verticalmente o no. Esta opinión es compartida por los estudiantes y profesores de diferentes facultades, tal y como lo demuestran los estudios empíricos realizados por estos mismos autores. Por lo

tanto, no sólo tenemos un enfoque innovador de la instrucción –el ABP–, sino que contamos con un instrumento poderoso para llevarlo a la práctica con éxito: la integración vertical, que no es sino una propiedad o característica del propio ABP.

Esta integración plantea –como evidencian los estudios de Dahle y sus colaboradores– ciertos problemas. Su planificación y organización requiere mucho tiempo y esfuerzo. Sin embargo, la presencia de líderes fuertes, los programas de desarrollo del profesorado y las reformas en los sistemas de recompensa a los profesores, además del uso de «*grupos de integración vertical*» la facilitan en gran medida. Además, exige la «construcción» de aplicaciones «reales», su escritura o montaje en vídeo o DVD, o la escritura de informes de investigaciones de intervención psicopedagógica (García, 2003). Pretende, en definitiva, la comprensión de las relaciones entre ciencia básica y aplicada, y el esfuerzo que requiere puede ser justificado como una inversión en aprendizaje eficiente, profundo, significativo y de futuro, conectado con la realidad profesional, que aborda de forma holística los problemas profesionales que hay que resolver e implica la evaluación no sólo la capacidad de llevar a cabo un aprendizaje «holístico» que se trata de desarrollar en los futuros profesionales, sino también de las formas de razonamiento profesional –como el razonamiento propio de la intervención psicopedagógica. Está claro que no es lo mismo hablar de conocimiento científico –educativo y psicológico– que de conocimiento psicopedagógico aplicado –equiparable en cierto modo al conocimiento clínico propio de las ciencias de la salud.

No obstante, la *integración vertical* también tiene ventajas evidentes, como evidencian los estudios empíricos (Brynhildsen et al., 2002; Dahle et al., 2002). Puede motivar a los alumnos para conseguir una comprensión y un aprendizaje profundos de la ciencia básica y aplicada a la vez, lo que: propiciaría el desarrollo, a partir del principio de la formación profesional, de las habilidades de comunicación, la conciencia de la importancia de la interacción (psicopedagogo-alumno/profesor/padres/inspección) y los efectos de los problemas y limitaciones en las personas y centros; afectaría a los profesores universitarios y puede forzar al sistema universitario a la autocrítica, a determinar qué elementos son los más relevantes a largo plazo...; estimularía la cooperación entre profesores de diferentes departamentos (básicos y aplicados), no sólo entre los pre-licenciado, sino también en el ámbito de la investigación; y fomentaría una integración que resulta beneficiosa, no sólo porque obligaría a los profesores universitarios «más aplicados» a profundizar en las cuestiones teóricas, sino porque ayudaría también a conferir «más realidad» y relevancia profesional al trabajo de los «más aplicados» (clínicos, intervención psicopedagógica).

El caso especial del aprendizaje basado en la investigación

Tradicionalmente, la investigación ha sido concebida como algo paralelo a la función docente y, a su vez, alejado del currículo y de las programaciones docentes de las universidades. Sin embargo, se ha demostrado que la integración de la investigación en el currículo –es decir, «aprender haciendo»– posibilita que los alumnos puedan contar con oportunidades activas y aplicadas de aprendizaje que motivan y facilitan tanto el aprendizaje, como el interés general por la materia y la ciencia (Kinkead, 2003; Killen, 2001; Malachowsky, 2003; Abrash et al., 1998; Chopin, 2002). La introducción de la ciencia y la investigación en el currículo

supone la primera toma de contacto de todos los estudiantes (Merkel, 2003) con la naturaleza de la ciencia y el método científico, lo que puede influenciar y determinar opciones y elecciones posteriores dentro de su ámbito profesional (Killen, 2001).

Son muchas las universidades que, siguiendo este razonamiento, han optado por enfoques innovadores que introducen la ciencia en sus programaciones para, por ejemplo: matemáticas (Artique, 1999), química (Lloyd, 1994), física (PER, 1999), biología (CELS, 1999) y otras materias tanto del campo de las ciencias, como de las letras.

Un ejemplo lo constituye el programa *The Undergraduate Research Opportunities Program (UROP) Model*, un modelo de innovación que permite que los estudiantes desarrollen, junto con un profesor de la universidad o mentor que guía y apoya al investigador novato en el desarrollo de su propio proyecto de investigación, un trabajo original e inédito (Merkel, 2002).

Killen (2001), por su parte, analiza las estrategias utilizadas por el mentor y diferencia distintos *tipos de tutoría* e implicación en el alumnado. Identifica, por ejemplo, los siguientes tipos de tutoría: la *participación en investigaciones* –el alumnado ha de usar ordenadores, trabajar en equipo, y utilizar conocimientos aplicados, habilidades lógicas y de resolución de problemas y realizar lecturas comprensivas–, el *sentimiento de bienvenida en el campus* –el alumno debe ser parte de comunidades de aprendizaje–; los *grupos de asesoramiento de iguales* –el alumnado debe ser capaz de establecer una conexión entre las clases teóricas y las prácticas–, la *tutoría individualizada por un profesor* –la competencia académica, el pensamiento crítico, la integración académica y la retención de contenidos del alumnado se incrementan–, *los simposios anuales* –el alumno desarrolla las habilidades necesarias para la presentación de trabajos (pósteres o comunicaciones)– y *las habilidades de aprendizaje* –el alumnado mejora su capacidad para realizar búsquedas bibliográficas y por internet, dominar las bases informáticas, y para la escritura de resúmenes y la organización de tiempos.

A su vez, el mentor puede desarrollar su papel de diferentes formas: equipos de trabajo, tutoría jerárquica, estrategias activas de aprendizaje, en el ámbito institucional, etc. (Killen, 2001).

Los resultados positivos que se derivan del aprendizaje a través de la investigación son obvios: el aprendizaje que se logra haciendo algo es claramente superior al que se adquiere leyendo o viendo cómo se hace algo. Sin embargo, paradójicamente, nuestros alumnos aprenden en clases tradicionales, en las que simplemente ven y escuchan. A continuación, y a modo de síntesis, se recogen de modo global los resultados positivos que se derivan de la inclusión de la investigación en el currículo, del aprendizaje a través de la investigación, ya que esto repercute significativa y positivamente no sólo en el alumno, sino también en el profesorado. Chopin (2002), por ejemplo, recoge las implicaciones positivas que se derivan de un enfoque que promueve el aprendizaje a través de la investigación e identifica diferentes *beneficios para el alumno*, como la comprensión de la ciencia como un todo integrado, la aplicación de los contenidos del curso, la motivación académica, el alto porcentaje de alumnos que obtiene la licenciatura, el modelado de conductas, el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje de técnicas de resolución de problemas, las técnicas de expertos, la mejora de las habilidades de comunicación, la iniciación en el campo de la investigación, la satisfacción personal o la diversión. Y, del mismo modo, también conlleva diferentes

beneficios para el profesorado, como el crecimiento personal, la posibilidad de contar con personal de investigación, la mayor creatividad o el cuestionamiento del pensamiento tradicional.

Evidencias empíricas

Los datos indican que con el ABP los conocimientos básicos que se adquieren son, al menos, tan buenos, si no más, como los adquiridos cuando se emplean los enfoques convencionales (Distlehorst y Robbs, 1998).

Igualmente, los estudiantes perciben que lo más valioso es, por una parte, el uso de procesos de grupo y el hecho de hacer especial énfasis en el auto-conocimiento, y, por otra, el valor que este tipo de aprendizaje tiene para la práctica profesional a largo plazo o para la vida (Fenwick, 2002). En concreto, en el primer caso, son muy valorados los aspectos del aprendizaje relacionados con la comprensión de diferentes perspectivas, la cooperación, la dirección de grupos pequeños y el manejo de conflictos, la auto-conciencia, la confianza y el sistema de pensamiento.

Parece necesario el uso de *instrumentos escritos*, *cuantitativos* –como los cuestionarios o las escalas de actitudes, para evaluar algunos aspectos del ABP– y *cualitativos* –del tipo de las frases incompletas–, ya que permitirá recoger tanto el punto de vista de los estudiantes, como el de los tutores, mejorará, de este modo, la implementación de este enfoque y permitirá, sobre todo, que los problemas se ajusten a la «realidad» que sean aquellos que la profesión tiene realmente que resolver –y no sólo problemas simulados– (Chur-Hansen y Koopowitz, 2002).

Ventajas y limitaciones del ABP

Se han descrito como *ventajas* del ABP el fomento del aprendizaje activo, el desarrollo de habilidades generales y actitudes útiles para el futuro profesional, la mayor facilidad para la integración del currículum –hay que pensar, p.ej., no sólo en la integración horizontal, sino también en la vertical–, el hecho de que sea más divertido para estudiantes y tutores, la posibilidad de realizar un aprendizaje más profundo y el logro de una mayor satisfacción de la participación activa, ya que se focaliza el aprendizaje en el alumno (Dolmans et al., 2001; McNiven et al., 2002; Wood, 2003; Mennin et al., 2003). Además, se ha determinado que el alumno obtiene también ventajas cognitivas –la activación de conocimientos previos, su reestructuración y la creación de nuevos modelos explicativos– y «motivacionales» –se incrementan la motivación intrínseca, el espíritu de equipo y el compromiso– (Dolmans et al., 2001).

Entre las desventajas, está el hecho de que muchos profesores disfrutan transmitiendo conocimientos, y esto puede resultarles difícil y frustrante, además, se necesita mucho personal y no siempre hay recursos informáticos, libros, artículos y bases de datos disponibles para todos. Por otra parte, los estudiantes «se pierden» muchas clases magistrales de interés, o pueden sentirse inseguros con respecto a qué información es o no relevante –de ahí la importancia decisiva de la tutoría y guía constante por parte del profesor– (Wood, 2003). Finalmente, hay que señalar la necesidad de aplicar el ABP no sólo durante el pregrado –donde su utilización está muy extendida–, sino también durante el postgrado, ya que es mucho menos utilizado en esta etapa, tal y como ocurre, por ejemplo, en el campo de la investigación (Fenwick, 2002). De ahí la importancia de nuestro estudio (García, 2002; 2003), que pone de manifiesto la necesidad de que su utilización en el doctorado pueda generalizarse.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Son dos los *objetivos* que se persiguen: por una parte, la construcción y validación de los instrumentos necesarios para evaluar las prácticas universitarias –ya que el ABP es el enfoque que justifica y da sentido teórico y aplicado a la innovación y la mejora– y, por otra, el contraste empírico de tres tipos de prácticas innovadoras, de las cuales, dos siguen el ABP de forma diferente y otra está más centrada en vídeos técnicos. Para llevar a cabo la validación y el contraste, se sigue un modelo de prácticas que consta de cuatro componentes –extraído del análisis de los estudios empíricos y de las aportaciones internacionales del ABP– y se somete a evaluación: el componente emocional (CE), el de la práctica en sí (RP), el de los efectos en el aprendizaje (EA) y el de «generabilidad» (G).

Las *hipótesis* se deducen del doble objetivo anterior y podrían enunciarse en los siguientes términos:

- Por lo que respecta a la *validación*, es posible evaluar de manera fiable y válida las prácticas universitarias. Además, los instrumentos construidos y validados serán sensibles a los cambios de los tipos de prácticas.
- Y por lo que se refiere al segundo objetivo, el *contraste empírico*, los tipos de prácticas reflejarán diferencias en la percepción que los estudiantes tienen de su satisfacción, dedicación y esfuerzo, los efectos que producen o su «generabilidad», y –al tratarse de tipos innovadores– estas percepciones serán positivas. Además, el ABP será el sistema más útil y eficaz en términos de rendimiento.

ESTUDIO DE VALIDACIÓN: EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS (EPU)

Con el fin de dar respuesta a las necesidades de evaluación sistemática de las prácticas universitarias, hemos implementado varios instrumentos cualitativos y cuantitativos para la ocasión, a los que hemos denominado, de forma conjunta, Evaluación de Prácticas Universitarias (EPU). Este modelo contiene un instrumento cualitativo que emplea en método de completar frases incompletas (EPU-FI) y varios instrumento cuantitativos, uno escalar (EPU-IE), otro subjetivo y un tercero que permite determinar el diferencial semántico (EPU-DS). Por su parte, el profesor universitario cumplimenta indicadores externos, frente a los que cumplimentan los estudiantes. Además, se ha efectuado una recogida de datos generales entre los estudiantes. Si bien se trata de cuatro instrumentos, en este artículo, sólo presentamos la realización del contraste entre ellas y las propiedades psicométricas del Instrumento Escalar (EPU-IE) y del Diferencial Semántico (EPU-DS).

A la luz de los estudios internacionales al respecto, hemos agrupado en cuatro bloques las cuestiones que hay que evaluar –teniendo en cuenta las ventajas y desventajas del ABP–, además de las diferentes cuestiones que aquí estamos discutiendo, por lo que se asegura la validez de contenido y de constructo de este estudio –si bien esta última se confirma con el análisis factorial. Hay que hacer notar que se trata de una evaluación que va dirigida específicamente a cada modelo de prácticas de cada asignatura y no es aplicable a todas en general. El primer bloque hace referencia al *componente emocional (CE)* que tiene que ver con la satisfacción o insatisfacción percibida del estudiante, con la opinión –más o menos positiva–

que tiene de las prácticas universitarias de la asignatura, etc; el segundo a la *práctica en sí (realización práctica: RP)*, sus exigencias percibidas en tiempo, esfuerzo o dedicación, los criterios de evaluación, etc.; el tercero a los *efectos del aprendizaje (EA)*, a lo que ha aprendido el estudiante –conocimientos, habilidades, actitudes–; y, el cuarto y último a la *generabilidad (G)*, es decir, a las posibilidades de transferir o no lo aprendido a otras asignaturas o al *prácticum* de la carrera.

PARTICIPANTES

En este estudio, han intervenido 228 alumnos universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad de León que han participado en alguno de los grupos de prácticas innovadoras implementadas por el equipo. Los estudiantes se hallaban matriculados y han cursado –durante el 2002-2003– alguna de las asignaturas que impartimos: tres grupos Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar (magisterio), un grupo de introducción a la Psicología de la actividad física y del deporte (ICAFD), y cuatro grupos de prácticas de las asignaturas Dificultades de aprendizaje e Intervención psicopedagógica (psicopedagogía) e intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo (psicopedagogía).

EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS: INSTRUMENTO ESCALAR (EPU-IE)

El instrumento escalar (EPU-IE) es un instrumento de tipo Likert que permite recoger enunciados relativos a la valoración de las prácticas universitarias referentes a los cuatro componentes –el emocional o relativo a la satisfacción, el de realización práctica, el de efectos de las prácticas en el aprendizaje y el de generabilidad. Los participantes han de responder a los enunciados y expresar su grado de acuerdo o desacuerdo mediante puntuaciones que van de 1 a 7. Se trata, por lo tanto, de un instrumento escalar.

FIABILIDAD

La fiabilidad por *consistencia interna* es adecuada, con un alfa de Cronbach de 0,9541, y un alfa estandarizada de 0,9800. El *análisis de ítems (enunciados)* indica que si se eliminara cada uno de ellos, la consistencia interna de la escala apenas se modificaría. Por lo tanto, no hay ningún enunciado «esencial» o decisivo que contribuya de forma especial en la fiabilidad de la misma.

VALIDEZ

VALIDEZ DE CONTENIDO

Los enunciados se refieren a contenidos relacionados con los cuatro componentes y han sido extraídos de forma racional tomando en consideración las ventajas e inconvenientes que según los diferentes estudios empíricos y publicaciones presenta el enfoque de aprendizaje basado en problemas (ABP), por lo que se asegura la validez de contenido o aparente y, además, proporciona sustento y justificación teórica y empírica a partir de las publicaciones internacionales sobre el tema.

Por ejemplo, en el *componente emocional (CE)* se recogen enunciados sobre si los estudiantes consideran las prácticas importantes para su formación, cuales son las preferencias en relación con los niveles de exigencia, si las actividades

realizadas despiertan su interés o no, si han cubierto sus expectativas y si promueven un clima de trabajo adecuado –ya sea en términos absolutos dentro de la asignatura o en comparación con otras.

El *componente de realización práctica (RP)* incluye enunciados a los que el estudiante responde de acuerdo con una escala a cuestiones como si considera que las prácticas exigen mucho esfuerzo, llevan mucho tiempo, si trabaja mucho en las mismas, si son originales y si conoce desde el principio los criterios de las mismas –ya sea en términos absolutos dentro de la asignatura o en comparación con otras.

Un componente adicional recoge enunciados escalares ante los que los estudiantes expresan su grado de acuerdo o desacuerdo con cuestiones relacionadas con los *efectos en el aprendizaje (EA)* que perciben producen las prácticas de la asignatura: si permiten reforzar conocimientos ya adquiridos, si sirven para adquirir nuevos conocimientos, si desarrollan habilidades útiles para el desarrollo profesional, si posibilitan el trabajo en grupo, si proporcionan conocimientos aplicables, si permiten adquirir habilidades de trabajo personal (autodirigido), si favorecen la organización del tiempo de trabajo, si facilitan la comprensión de qué se hace y porqué, etc., –tanto en términos absolutos dentro de la propia asignatura o en comparación con otras.

Por último, el *componente de la «generabilidad» (G)* plantea enunciados a los que los estudiantes responden recurriendo a una escala y que expresan su grado de acuerdo o desacuerdo –ya sea en términos absolutos dentro de la asignatura o comparándola con otras– con la aportación que supone para el futuro profesional, o indican si cambiarían o generalizarían el modelo para otras asignaturas o para el *prácticum* de la carrera, y las razones del cambio o la generalización de las mismas.

Con todo ello, se asegura una adecuada representatividad, y la amplitud y relevancia de los contenidos en la evaluación de las prácticas universitarias.

VALIDEZ DEL CONSTRUCTO

Si bien los contenidos de los enunciados de los cuatro componentes son claramente validos y se basan en evidencias empíricas y en estudios del ABP, lo que –al menos racionalmente– conferiría cierta validez de constructo, es conveniente una contrastarlo empíricamente. Hay que tener presente que se trata de una muestra de sólo 228 estudiantes, amplia, pero limitada a la hora de realizar un análisis factorial. Se trata, pues, de un análisis tentativo.

Se realizó un análisis factorial de los componentes principales con una rotación varimax normalizada (SPSS versión 11,01), y se obtuvo un gran factor general que explicaría el 48% de la varianza y abarcaría saturaciones de los ítems y totales de los cuatro componentes del EPU-IE. Podríamos denominar a este primer factor: *factor general de evaluación de prácticas universitarias*. Además, se obtuvo un segundo factor, que explicaría el 7,39% de la varianza total y estaría saturado por enunciados y totales del componente de «generabilidad» (comparativa) y de realización práctica (comparativa). Podríamos denominarlo *factor comparativo de «generabilidad» y de realización práctica*, aunque resulta más difuso que el anterior. Un tercer factor explicaría el 4,10% de la varianza y haría referencia a enunciados y totales del componente de realización práctica (absoluto, comparativo y total). Se trata, claramente, de un *factor de realización práctica* del EPU. Otros factores, más difusos y que no coincidirían de forma clara con ninguno de los componentes, explicarían el 2,44%, el 2,33% y el 1,9% de la varianza.

Podemos concluir, pues, que el análisis factorial no confirma del todo la división en cuatro componentes que previamente habíamos establecido de forma racional en función del contenido. Está claro que hay un factor general que está saturado por el componentes emocional (absoluto, comparativo y total), el de los efectos de la práctica (absoluto, comparativo y total), el de la realización práctica y el de «generabilidad». Dicho factor es el más potente y el que tiene una mayor relevancia a la hora de explicar la varianza total. Además, son de interés tanto un factor de realización práctica, como otro comparativo de «generabilidad» y realización práctica. Sin embargo, no se obtienen factores relativos a los efectos en el aprendizaje o al componente emocional, quizás porque se trate de percepciones que reflejan, de una u otra manera, el punto de vista de los estudiantes en los enunciados de los otros componentes, o porque no se perciben como diferenciales de los otros componentes. Las covariaciones en las respuestas así lo sugieren e, incluso, es posible que esto sea verdad para el conjunto de la prueba, que funcionaría más como un todo que en función de sus componentes.

En síntesis, podemos afirmar que el EPU-IE es un instrumento fiable (consistencia interna) y válido en cuanto al contenido, en lo que respecta al ámbito teórico y racional. Sin embargo, la diferenciación en componentes no queda del todo confirmada en el caso del componente efectos en el aprendizaje y el componente emocional, aunque sí en el del instrumento como un todo o de los componentes de la realización práctica o de «generabilidad».

EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS DIFERENCIAL SEMÁNTICO (EPU-DS)

El diferencial semántico se centra en la valoración global de las prácticas, sin diferenciar componentes –como ocurría en el caso del instrumento escalar–, aunque solicita explícitamente que se valoren en relación con la formación como profesional de la educación (componente de «generabilidad»). Esta valoración es subjetiva: el estudiante expresa el grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de adjetivos bipolares adecuados para la valoración subjetiva del modelo de prácticas respectivo y emplea para ello una escala que va de 1 a 7.

FIABILIDAD

Los datos del análisis de la fiabilidad por consistencia interna son buenos –un alfa de Cronbach de 0,9564, y un alfa estandarizada de 0,9566. Cuando se consideran los ítems –los adjetivos bipolares– de forma individual, no hay ninguno cuya eliminación pudiera provocar una reducción sustancial de la consistencia interna. Ello quiere decir que ninguno en específico resulta imprescindible para la fiabilidad del instrumento.

VALIDEZ

Validez de contenido

Los adjetivos bipolares han sido seleccionados siguiendo la lógica propia de este tipo de instrumento subjetivo. Se ha tenido en cuenta lo recogido en los estudios internacionales –teóricos y empíricos– sobre las ventajas y las limitaciones del ABP y otros enfoques innovadores de enseñanza universitaria, por lo que se asegura, de forma racional, la adecuada representatividad, amplitud y relevancia de los contenidos. En una de las cuestiones planteadas en la escala bipolar, los estudiantes han de responder a la

instrucción siguiente: *Piensa en las prácticas de esta asignatura (las que estás evaluando) para tu formación como profesional de la educación, y expresa tus sentimientos referidos a los siguientes pares de adjetivos.*

Validez de constructo

El análisis factorial de componentes principales con rotación varimax permite la extracción de un gran factor general que explica el 43,618 % de la varianza total y que está saturado por gran cantidad de adjetivos bipolares; un segundo factor que explica el 6,9% de la varianza y está saturado por los adjetivos tradicionales/novedosas, originales/rutinarias, incomprensibles/comprensibles y cualitativas/cuantitativas; un tercero que explica el 4,24% de la varianza y está saturado por los adjetivos bipolares mecánicas/significativas, penosas/gratas, pasivas/activas y un cuarto factor que explica el 4 % de la varianza y se refiere a los adjetivos trabajosas/cómodas, fáciles/difíciles, claras/confusas. Finalmente, otros factores que explican el 3% (autosuficientes/dependientes, etc.), el 2,84% (generales/específicas, etc.) y el 2,7% (personales/grupales) respectivamente.

Con este instrumento –a diferencia de lo que ocurría con el anterior (IE)– se trataba de evaluar un componente global y, sobre todo, se enfatizaba el papel que juega a la hora de proporcionar a los alumnos una formación como profesionales de la educación, de ahí que –dado que se extrae un gran factor general– los resultados «encajen» mejor.

EPU-IE y DS

Cuando se consideran de forma conjunta el instrumento escalar y el diferencial semántico, los datos anteriormente expuestos se confirman, puesto que funcionan bien por separado y también de forma conjunta.

Para no alargar la exposición, baste señalar la fiabilidad por consistencia interna conjunta: un alfa de Cronbach de 0,9639 y un alfa estandarizado de 0,9844.

Por otra parte, en lo que respecta a la validez conjunta de constructo hemos de señalar que se extrae un *factor general del instrumento escalar (EPU-IE)* que explica el 43,3 % de la varianza y que está saturado por muchos de los enunciados del mismo y por los totales de los componentes evaluados –emocional, realización práctica, efectos en el aprendizaje y «generabilidad». Un segundo factor explica el 6,14 % y está saturado por muchos de los adjetivos bipolares del *diferencial semántico (EPU-DS)*. Además, un tercer factor, saturado por los totales del componente de la *realización práctica* y por algún adjetivo bipolar con ese contenido (trabajosas/cómodas; fáciles/difíciles) explica el 3,74 % de la varianza, mientras que un cuarto está relacionado con la *«generabilidad»* y explica el 2,58 % de la varianza. A partir de aquí, los factores son menos específicos.

En síntesis, podemos decir que ambos instrumentos tienen, considerados de forma conjunta, una buena consistencia interna –algo mayor que si se toman por separado– y representan significados psicológicos diferentes, tal y como se desprende del análisis de la validez de constructo. Puesto que hay un factor del instrumento escalar y otro diferente del diferencial semántico, está plenamente justificado su uso de forma conjunta y complementaria. El uso adicional de otros instrumentos no presentados aquí, como el instrumento de frases incompletas, el cualitativo o la recogida de indicadores externos al estudiante y procedentes del profesor puede ayudar a obtener una visión

más acertada de la realidad y contribuir a que la evaluación que se realiza de las prácticas universitarias innovadoras sea más ajustada.

ESTUDIO EMPÍRICO DE CONTRASTACIÓN DE TRES TIPOS DE PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS INNOVADORAS

Tal y como hace Fenwick (2002) en su estudio, podríamos intentar responder algunas cuestiones: ¿Cuál es la experiencia percibida de las prácticas innovadoras más satisfactorias (CE)? ¿Qué tipo de práctica es el más valorado desde las condiciones de la propia práctica (RP)? ¿En qué medida produce –según su percepción y según los rendimientos– mayores efectos de aprendizaje (EA)? ¿Qué modelo se percibe como más generalizable y más útil para la vida profesional o para el futuro (G)? Éstas son, básicamente, las cuestiones a las que trataremos de aportar algún dato empírico. Como puede comprobarse gracias a la justificación de estudios del ABP y al estudio de validación, se intenta dar respuestas a cada uno de los componentes que integran el EPU: el componente emocional, el de la práctica en sí, el de los efectos en el aprendizaje y el de «generabilidad». Además, puesto que se conocen medidas del rendimiento teórico y práctico de los estudiantes, es posible relacionar éste con dichos componentes en función del tipo de prácticas seguido.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Se contó con la participación de los mismos 228 estudiantes universitarios que tomaron parte en el estudio de validación del EPU. La muestra se divide en tres grupos de acuerdo con el modelo de práctica innovadora en el que tomaron parte los alumnos durante el curso 2002-2003. Un grupo de 141 estudiantes participó en un modelo de prácticas caracterizado por la visualización de vídeos técnicos; un segundo grupo de 43 estudiantes recibió, durante un semestre, una intervención completa de tipo para la instrucción en composición escrita (ABP intervención escritura); y un tercer grupo –que es en realidad el mismo que tomó parte en el ABP intervención escritura– participó durante otro semestre en una investigación que evaluaba, básicamente, la composición escrita (ABP evaluación escritura).

INSTRUMENTOS

Tras las prácticas, se aplicaron varios instrumentos, tal y como se ha descrito en la anterior sección. No obstante, para esta presentación sólo se comentan los resultados de dos de ellos: el escalar (EPU-IE) y el diferencial semántico (EPU-DS).

PROGRAMAS DE PRÁCTICAS

Se han llevado a cabo tres tipos de prácticas innovadoras, por lo que sería deseable poder establecer una comparación entre éstas y otros modelos más tradicionales –cosa que haremos durante el próximo curso. De estos tres tipos de prácticas innovadoras, una se centraba en la visualización de vídeos técnicos y otras dos en el aprendizaje basado en problemas (ABP), aunque empleaban dos versiones diferentes, una de intervención y otra de evaluación.

El programa basado en la visualización de *vídeos técnicos* conllevaba, fundamentalmente, la realización de comentarios en grupo y ejercicios específicos, la aclaración de conceptos psicológicos, etc.

con el fin de proporcionar una visión motivadora de la psicología evolutiva y de la educación, su forma de investigar... En realidad, fueron cuatro los grupos de prácticas que trabajaron de acuerdo con este enfoque, pero para la realización de este estudio los hemos agrupado en uno. Se impartía una clase práctica semanal en la que se proyectaban vídeos técnicos –en general, comercializados por la UNED o compilados de programas documentales de televisión– sobre los contenidos de psicología evolutiva y de la educación –el aprendizaje asociativo, el aprendizaje instrumental, el procesamiento de la información, los sistemas de memorias, la percepción, historia (Watson, Luis Simarro, Mira y López, etc.), los mapas cognitivos, el desarrollo social y comunicativo, la intervención precoz, las escalas psicoeducativas y del desarrollo, la observación del desarrollo y del aula, determinadas alteraciones del desarrollo, factores psicobiológicos en el desarrollo, etc. Los estudiantes debían tomar notas, hacer informes específicos, responder a cuestiones preparadas para completar el conocimiento y la formación, realizar puestas en común al grupo, etc.

El programa basado en la intervención en composición escrita (*ABP intervención escritura*) supuso la aplicación de un programa de intervención implementado el curso anterior con alumnos de 5º y 6º de EP, con DA y/o BR de múltiples centros educativos (De Caso, 2003), por lo que, en realidad, se trataba de una simulación de aplicación del programa a los propios estudiantes universitarios, que realizaron una evaluación de la productividad y la calidad de las composiciones escritas y de la motivación hacia la escritura antes y después de la intervención, y, finalmente, un informe de la intervención de instrucción llevada a cabo sobre ellos mismos. Para ello, fue necesario consultar fuentes, resolver de dudas en clase de prácticas, etc. Las prácticas se efectuaron en gran grupo. El programa simulado que seguían los estudiantes incluía tres tipos de componentes (García y de Caso, en evaluación): la planificación del proceso de composición escrita, la planificación del texto, con materiales y textos diferentes (cfr., también García y Marbán, 2002; 2003), y el fomento de la motivación en la escritura (foco y estrategias). Para planificar el proceso, era necesario focalizar la intervención en los procesos previos, en los procesos directamente implicados o en los procesos de revisión y su aplicación a los diferentes géneros textuales. La planificación del texto implicaba el uso de organizadores gráficos, listas de expresiones de continuación y conexión de párrafos, tarjetas con auto-preguntas para guiar el proceso, textos diferentes, tarjetas de planificación, de revisión, de traducción del mensaje, etc. A la hora de fomentar la motivación, la atención se centró en los cuatro factores clásicos de las intervenciones destinadas a incrementar la motivación, de valor de logro, niveles de exigencia o estándares de realización, expectativas y creencias acerca de las propias realizaciones y atribuciones acerca de las causas de los éxitos y los fracasos. Además, se utilizaban diversas estrategias para conseguir mejorar la motivación, como la utilización de simulaciones reales, las actividades novedosas, la relación con las experiencias reales, la utilización de conocimientos previos y su aplicación, etc. Todo ello, siguiendo la lógica (simulada) que se emplea en el entrenamiento de alumnos de 5º y 6º de EP con DA.

Por último, hemos de referirnos al modelo basado en la participación en una investigación de validación de instrumentos de evaluación de la autorregulación y autoconocimiento de la composición escrita (*ABP evaluación escritura*). Los estudiantes que quisieron participar

tenían que estudiar los instrumentos, consultar diferentes fuentes para comprender en qué consistían, recibir explicaciones colectivas en gran y pequeño grupo y de forma individual, aplicar en los centros los instrumentos, corregirlos, codificarlos e informatizarlos. El objetivo era analizar textos escritos por alumnos de 8 a 16 años, prestando atención tanto a su cantidad (productividad), como a su calidad y coherencia (García y Fidalgo, 2003). La aplicación, corrección y codificación de los instrumentos requería mucho trabajo y esfuerzo, pero aplicarlos y analizarlos suponía –dada su complejidad– enfrentarse a la situación real de los alumnos en sus aulas. Se emplearon, en concreto, dos tipos de instrumentos: uno de autorregulación de la composición escrita y otro de autoconocimiento y autorregulación. El instrumento de autorregulación permite la explicación de las estrategias seguidas antes/durante y tras las tareas, mediante la descripción abierta, una narración y una redacción, o recurriendo a cuestionarios insertados en las tareas. Además, se realizan otras tareas para evaluar los procesos psicológicos que participan en la composición escrita. El instrumento de auto-conocimiento y autorregulación evalúa tareas de escritura supuestas a las que se sometían alumnos también supuestos, en las que debían explicar por escrito lo realizado o autorregulación –planificación, monitorización y evaluación– y el tipo de autoconocimiento expresado –declarativo, «procedimental» o condicional– en relación con las mismas. La participación en esta investigación de validación de instrumentos suponía el estudio de todos los conceptos relacionados con la metacognición de la composición escrita, así como sus criterios de análisis y codificación, lo que exigía un esfuerzo de estudio y una gran dedicación para poder realizar adecuadamente las prácticas. Durante el proceso, recibieron tutoría intensiva y específica para resolver cualquier duda, así como supervisión constante hasta la realización correcta y completa de las tareas. Cada uno realizó las prácticas a su ritmo, de forma individual y en pequeño grupo.

Diseño

Si bien cabían varias alternativas a la hora de proceder al análisis de datos y la organización de la lógica del estudio, para esta presentación, se ha realizado un diseño factorial con tres niveles (los modelos de práctica), en el que se consideran como variables dependientes los resultados obtenidos en el instrumento escalar (EPU-IE) y en el de diferencial semántico (EPU-DS), además de las calificaciones obtenidas en las prácticas y en la parte teórica de las disciplinas (rendimiento). Para ello, se han realizado los respectivos análisis multivariados de la varianza (MANOVAs).

Procedimiento

Cada uno de los tres grupos participó en las prácticas dentro del grupo de la asignatura correspondiente al que pertenecía. La duración de las prácticas fue equivalente a un semestre por el monto de trabajo a realizar, ya sea dentro de la clase de prácticas (grupo de vídeos), o fuera de las mismas –realización de informe, elaboración de materiales de intervención, aplicación efectiva de los instrumentos en los centros, corrección y codificación de datos, etc. (grupos de ABP).

Al final del curso, se aplicaron los instrumentos de evaluación de las prácticas (EPU), tanto el de frases incompletas, como el instrumentos escalar y el de diferencial semántico –los únicos que se presentan aquí–, el de indicadores –rellenado por el profesor correspondiente–, etc.

Los datos se corrigieron según la dirección del enunciado o adjetivo, se codificaron y se informatizaron en Excel para su posterior tratamiento estadístico en SPSS (versión 11,01).

RESULTADOS

Con el fin de organizar la información y hacerla manejable, presentaremos los datos en varios apartados. Primeramente, los relativos al diferencial semántico (EPU-DS), los que diferencian los distintos modelos de prácticas y, seguidamente, los que no lo hacen; a continuación, los resultados obtenidos a partir del instrumento escalar (EPU-IE), significativos y no significativos; y, por último, los que recogen las diferencias de rendimiento entre los diferentes tipos de prácticas.

Antes de presentar los resultados por apartados y de analizar las diferencias estadísticamente significativas existentes entre los modelos seguidos, hay que decir que, en general, las percepciones de los estudiantes sobre los tres modelos son positivas, tanto en lo que respecta a la satisfacción que les producen, como a sus efectos en el aprendizaje, el papel de la realización práctica o su posible «generabilidad». Esto es importante, y constituye un primer apoyo a la innovación emprendida en la enseñanza universitaria, independientemente del enfoque seguido.

DIFERENCIAL SEMÁNTICO: DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los modelos de prácticas en múltiples adjetivos bipolares del diferencial semántico (EPU-DS). En general, podemos ver que la percepción de los estudiantes del grupo de vídeo se decanta a favor de determinados adjetivos, mientras que los de ABP lo hacen a favor de otros (Ver figuras y tabla adjuntas).

FIGURA I

Diferencial semántico (EPU-DS) Diferencias significativas I

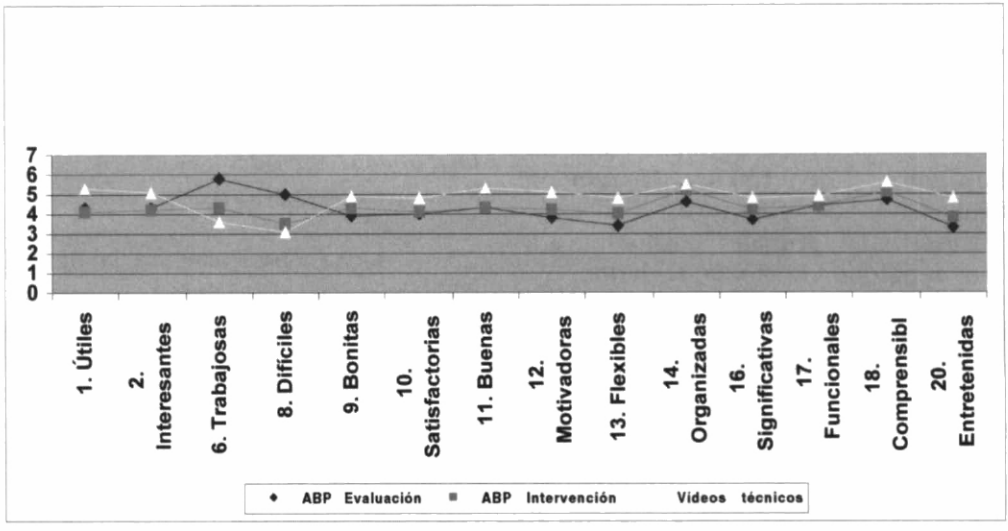
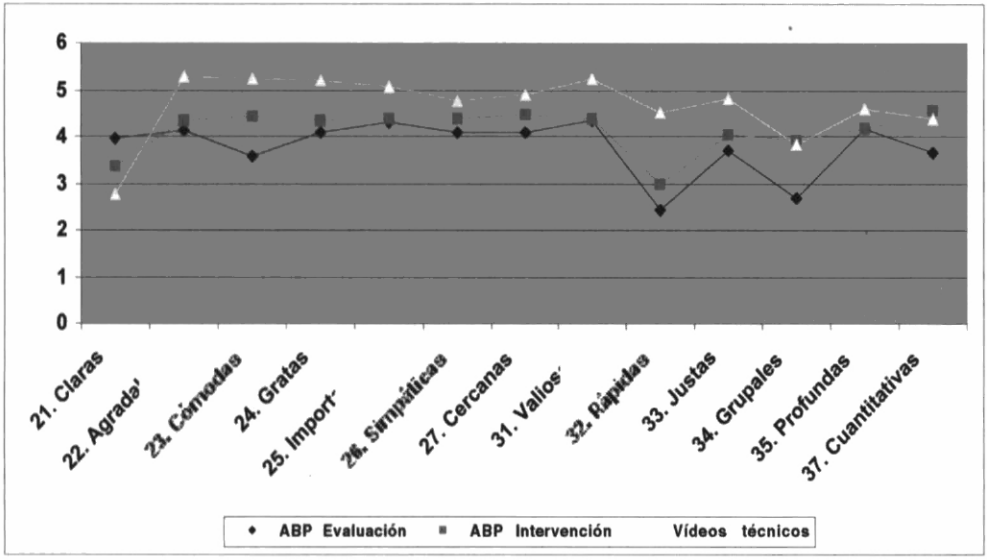


FIGURA II
Diferencial Semántico (EPU-DS) Diferencias Significativas II



El grupo de visualización de vídeos técnicos obtiene puntuaciones más altas, con diferencias estadísticamente significativas cuando se utilizan los calificativos: útiles, interesantes, bonitas, satisfactorias, buenas, motivadoras, flexibles, organizadas, significativas, funcionales, comprensibles, entretenidas, agradables, cómodas, gratas, importantes, simpáticas, cercanas, valiosas, rápidas y profundas.

Los otros grupos de ABP, en general, emplean más, de forma estadísticamente significativa, los calificativos: trabajosas, difíciles, claras, grupales, cualitativas a la hora de valorar el enfoque seguido.

Diferencial semántico: diferencias no significativas

En cambio, no se dan diferencias estadísticamente significativas entre los modelos de prácticas en el diferencial semántico, cuando se los califica como aplicables, novedosas, originales, específicas, concretas, generalizables, autosuficientes, activas, hábiles o profesionales.

Estas percepciones están presentes, junto con las anteriores, también positivas, en el caso de los tres grupos, e indican que, aunque se observaran diferencias significativas, los tres enfoques son bien considerados (innovadores, etc.).

Instrumento escalar: diferencias significativas

Como puede observarse en la figura y tabla adjuntas, en general, se aprecian diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de vídeos técnicos, excepto en lo relativo a la dedicación, el esfuerzo, etc., ya que los grupos de ABP –y sobre todo en el de evaluación de la composición escrita– obtienen medias más favorables.

TABLA I

Análisis de varianza multivariado que considera como factor los tres modelos de prácticas innovadoras y como variables dependientes los resultados obtenidos en el diferencial semántico (EPU-DS): diferencias estadísticamente significativas

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS	MODELO DE PRÁCTICAS ABP EVALUACIÓN COMPOSICIÓN ESCRITA (N = 43)	MODELO DE PRÁCTICAS ABP INTERVENCIÓN COMPOSICIÓN ESCRITA (N = 43)	MODELO DE PRÁCTICAS VÍDEOS TÉCNICOS (N = 141)		
Diferencial semántico (EPU-DS)	**Media**	**Media**	**Media**	$F_{(2, 224)}$	**p**
1. Útiles-Inútiles	4,27906977	4,09302326	5,29078014	10,5296774	4,2598E-05
2. Interesantes/Aburridas	4,25581395	4,23255814	5,13475177	6,70106006	0,00149109
6. Trabajosas/Cómodas	5,79069767	4,25581395	3,57446809	30,3964555	2,0918E-12
8. Fáciles/Difíciles	5,04651163	3,48837209	3,14893617	25,3189868	1,2207E-10
9. Bonitas/Feas	3,88372093	4,3255814	4,87943262	7,65164481	0,00061028
10. Insatisfactorias/Satisfactorias	4,02325581	4,09302326	4,83687943	5,83462727	0,00338727
11. Buenas/Malas	4,27906977	4,27906977	5,27659574	11,0756059	2,5891E-05
12. Desmotivadoras/Motivadoras	3,81395349	4,23255814	5,07801418	11,2290603	2,2519E-05
13. Flexibles/Rígidas	3,44186047	4,04651163	4,84397163	12,5051427	7,103E-06
14. Desorganizadas/Organizadas	4,60465116	5,23255814	5,53191489	5,68296488	0,00391287
16. Mecánicas/Significativas	3,69767442	4,20930233	4,80141844	7,79595721	0,00053321
17. Funcionales/No Funcionales	4,37209302	4,44186047	4,92907801	3,07634663	0,04808163
18. Incomprensibles/Comprensibles	4,72093023	5,09302326	5,58156028	6,41216062	0,00195899
20. Entretenidas/Monótonas	3,3255814	3,8372093	4,79432624	14,327501	1,3953E-06
21. Claras/Confusas	3,95348837	3,37209302	2,78723404	9,79098774	8,3854E-05
22. Desagradables/Agradables	4,11627907	4,34883721	5,26241135	11,5332501	1,7085E-05
23. Cómodas/Incómodas	3,55813953	4,41860465	5,24113475	23,1376176	7,3363E-10
24. Penosas/Gratas	4,06976744	4,3255814	5,17021277	10,971224	2,8473E-05
25. Importantes/Triviales	4,30232558	4,39534884	5,04964539	4,94851393	0,00788881
26. Simpáticas/Antipáticas	4,09302326	4,37209302	4,78014184	4,444202	0,01280021
27. Lejanas/Cercanas	4,09302326	4,46511628	4,88652482	4,78989114	0,00918396
31. Inservibles/Valiosas	4,3255814	4,39534884	5,23404255	6,66301574	0,0015456
32. Rápidas/Lentas	2,44186047	3	4,5248227	34,8735725	6,5272E-14
33. Justas/Injustas	3,72093023	4,02325581	4,82269504	10,6927617	3,6703E-05

(Continúa)

TABLA I *(continuación)*

34. Personales/Grupales	2,69767442	3,90697674	3,81560284	9,17011431	0,00014863
35. Superficiales/Profundas	4,1627907	4,1627907	4,60992908	2,51684193	0,08299461
37. Cualitativas/Cuantitativas	3,6744186	4,53488372	4,36170213	4,98795391	0,00759644

Dada la cantidad de datos recabada, podemos sintetizar los resultados a partir de los totales de las subescalas. Así, las diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de prácticas de vídeos técnicos tanto en lo que respecta al componente emocional –si se considera la propia asignatura en términos absolutos, o si se la compara con otras–, como al componente de efectos en el aprendizaje –ya sea en términos absolutos o comparativos– y al componente de «generabilidad» de las prácticas. En cambio, las diferencias estadísticamente significativas detectadas en el componente de realizaciones prácticas son favorables a los grupos de ABP tanto en términos absolutos, como si se la compara con otras asignaturas y, sobre todo, al de evaluación de la composición escrita. Está claro que los alumnos perciben y valoran en mayor medida el esfuerzo, el tiempo o la dedicación que implican las realizaciones prácticas en los grupos de ABP; en cambio, el grupo de vídeos técnicos valora más el componente emocional –que está relacionado con la satisfacción, la importancia para su formación, etc.–, el componente de efectos en el aprendizaje –que evalúa si permite el refuerzo de conocimientos ya adquiridos, y la adquisición conocimientos nuevos y habilidades útiles para el desarrollo profesional, etc.– y el componente de «generabilidad» –que indica si

FIGURA III
Diferencial semántico (EPU-DS). Diferencias no significativas

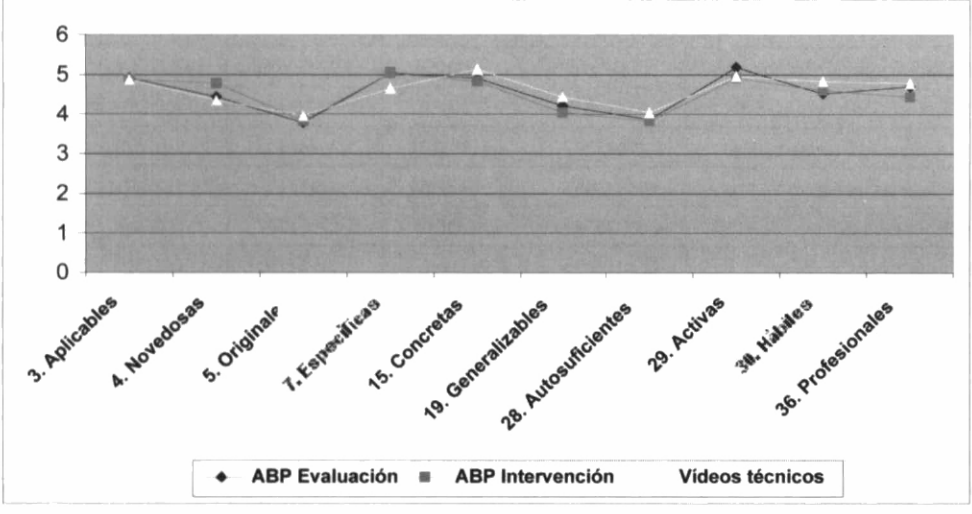


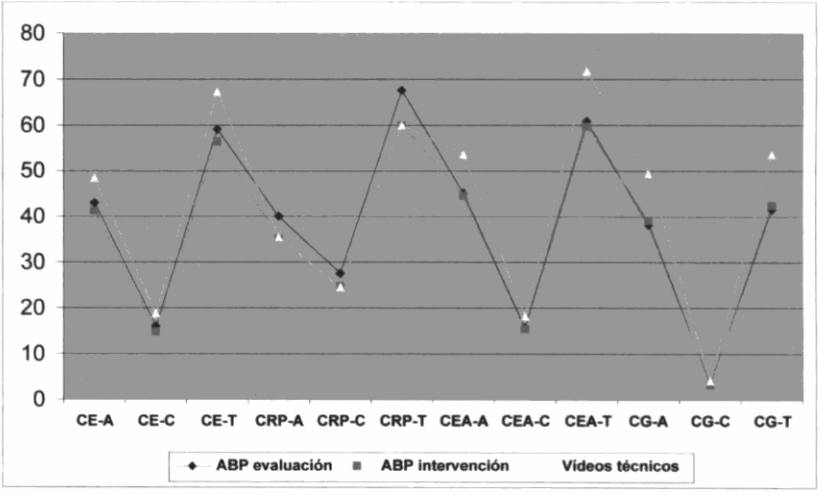
TABLA II

Análisis de varianza multivariado que considera como factor los tres modelos de prácticas innovadoras y como variables dependientes los resultados obtenidos en el diferencial semántico (EPU-DS: diferencias estadísticamente no significativas)

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS	MODELO DE PRÁCTICAS ABP EVALUACIÓN COMPOSICIÓN ESCRITA (N = 43)	MODELO DE PRÁCTICAS ABP INTERVENCIÓN COMPOSICIÓN ESCRITA (N = 43)	MODELO DE PRÁCTICAS VÍDEOS TÉCNICOS (N = 141)		
Diferencial semántico (EPU-DS)	**Media**	**Media**	**Media**	$F_{(2, 224)}$	**p**
3. Inaplicables/Aplicables	4,93023256	4,86046512	4,88652482	0,01660012	0,98353811
4. Tradicionales/Novedosas	4,41860465	4,76744186	4,35460993	1,12970195	0,32496346
5. Originales/Rutinarias	3,76744186	3,8372093	3,95744681	0,28240547	0,75423595
7. Generales/Específicas	5,04651163	5,04651163	4,67375887	1,36543784	0,25738518
15. Abstractas/Concretas	4,90697674	4,8372093	5,14184397	0,84888787	0,42926234
19. Generalizables/No Generalizables	4,23255814	4,04651163	4,45390071	1,34778944	0,26191261
28. Autosuficientes/Dependientes	3,88372093	3,81395349	4,02836879	0,41677146	0,65968163
29. Pasivas/Activas	5,1627907	4,93023256	4,93617021	0,31876129	0,72737833
30. Hábiles/Torpes	4,53488372	4,62790698	4,81560284	0,82324967	0,4403265
36. Profesionales/No Profesionales	4,6744186	4,44186047	4,76595745	0,63779388	0,52941389

FIGURA IV

Instrumento escalar (EPU-IE). Diferencias significativas totales



mantendrían estas mismas prácticas y si las aplicarían a otras asignaturas o al *prácticum*, etc..

Hay que tener en cuenta que las puntuaciones se obtienen de la dirección más positiva del enunciado. En el enunciado 18, «Preferiría que las clases prácticas de esta asignatura tuvieran mayores niveles de exigencia», por ejemplo, una puntuación alta significa que una preferencia por lo contrario –es decir, el deseo de que los niveles de exigencia fueran menores– y una puntuación baja una mayor conformidad con el enunciado.

TABLA III

Análisis de varianza multivariado, considerando como factor los tres modelos de prácticas innovadoras y como variables dependientes los resultados en el instrumento escalar (EPU-IE): diferencias estadísticamente significativas

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS	MODELO DE PRÁCTICAS ABP EVALUACIÓN COMPOSICIÓN ESCRITA (N = 43)	MODELO DE PRÁCTICAS ABP INTERVENCIÓN COMPOSICIÓN ESCRITA (N = 43)	MODELO DE PRÁCTICAS VÍDEOS TÉCNICOS (N = 141)		
Diferencial semántico (EPU-IE)	**Media**	**Media**	**Media**	$F_{(2, 224)}$	**p**
Componente emocional absoluto	42,9767442	41,2790698	48,6312057	8,83587428	0,00020253
Componente emocional comparativo	16,1627907	15	18,7659574	9,28532401	0,00013363
Componente emocional total	59,1395349	56,2790698	67,3971631	10,0308493	6,727E-05
Componente de realizaciones prácticas absoluto	39,9069767	35,255814	35,4255319	6,91876942	0,00121443
Componente de realizaciones prácticas comparativo	27,6976744	24,7906977	24,4822695	4,84138197	0,00874158
Componente de realizaciones prácticas total	67,6046512	60,0465116	59,9078014	7,06857309	0,00105472
Componente de efectos en el aprendizaje absoluto	45,1162791	44,4883721	53,6737589	10,2013791	5,753E-05
Componente de efectos en el aprendizaje comparativo	15,7674419	15,3488372	18,2836879	7,17392484	0,00095526
Componente de efectos en el aprendizaje total	60,8837209	59,8372093	71,9574468	10,0876386	6,3854E-05
Componente de «generabilidad» absoluto	38,0697674	39,0232558	49,4184397	18,4959371	3,6775E-08
Componente de «generabilidad» comparativo	3,51162791	3,25581395	4,16312057	5,7092482	0,00381622
Componente de «generabilidad» total	41,5813953	42,2790698	53,5815603	17,9569462	5,8462E-08

TABLA IV

Análisis de varianza multivariado, considerando como factor los tres modelos de prácticas innovadoras y como variables dependientes los resultados en el instrumento escalar (EPU-IE): diferencias estadísticamente no significativas

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS	MODELO DE PRÁCTICAS ABP EVALUACIÓN COMPOSICIÓN ESCRITA (N = 43)	MODELO DE PRÁCTICAS ABP INTERVENCIÓN COMPOSICIÓN ESCRITA (N = 43)	MODELO DE PRÁCTICAS VÍDEOS TÉCNICOS (N = 141)		
Diferencial semántico (EPU-IE)	**Media**	**Media**	**Media**	$F_{(2, 224)}$	**p**
10. Las clases prácticas de esta asignatura son más importantes que las teóricas para mi formación	3,76744186	3,30232558	3,77304965	1,48459672	0,22881456
16. El trabajo individual realizado en las clases prácticas de esta asignatura influye muy positivamente en mi formación profesional	4,46511628	3,90697674	4,56737589	2,70500159	0,06905494
20. Las clases prácticas de esta asignatura son originales	4,23255814	4,13953488	4,21276596	0,03636527	0,9642937
24. Las clases prácticas en esta asignatura cuentan más en la nota final que en otras asignaturas	3,79069767	3,60465116	3,45390071	0,75886228	0,4693986
34. Las clases prácticas de otras asignaturas abordan problemas más reales de la profesión que los de esta asignatura	4,30232558	4,51162791	4,80141844	1,49272394	0,22698666
41. Este tipo de prácticas debería formar parte del *practicum* de la carrera	3,46511628	3,46511628	4,06382979	2,78585274	0,06381484
44. Para sacar buenas notas en las clases prácticas de esta asignatura hay que fingir que te agradan	5,6744186	5,6744186	5,85815603	0,33000484	0,71926917
46. Una vez que concluyo las tareas propuestas en las clases prácticas de esta asignatura no vuelvo a utilizar lo realizado	4,58139535	4,95348837	4,85815603	0,60779565	0,54544548
48. Las clases prácticas de otras asignaturas cubren mis expectativas mejor que las de ésta	4,44186047	4,13953488	4,78014184	2,42439928	0,09085121

Instrumento escalar: diferencias no significativas

Si bien los resultados indican en todos los componentes, que las opiniones sobre estas prácticas innovadoras son positivas –puesto que, en unas escalas que van de 1 a 7, los datos se sitúan, en general, por encima de 3,5–, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre enunciados concretos –la percepción de que las prácticas en esta asignatura sean más importantes que las teóricas, que el trabajo individual influya en su formación profesional, que sean originales, etc.–, como ocurría en las subescalas, donde si era posible establecer diferencias entre los grupos. Estos datos han de valorarse en su justa medida, puesto que son positivos pero no diferencian los distintos grupos de prácticas. Para saber si esta percepción positiva es mayor que la que se da en las prácticas tradicionales han de realizarse estudios adicionales.

Rendimiento y modelo de prácticas

Cuando se consideran las calificaciones obtenidas, se observa que los resultados del MANOVA relativos a los tres modelos de prácticas y las notas considerados como dependientes son estadísticamente significativos en el caso de la parte teórica de las asignaturas o están próximos a tener significación estadística en el de la parte práctica.

Para las calificaciones logradas en las prácticas, la puntuación mayor es la obtenida en el grupo de ABP (evaluación en composición escrita) [M = 3,35; $F_{(2, 229)}$ = 2, 49; p = 0,08], seguida de la lograda por el grupo de vídeos técnicos [M = 3,05] y el de ABP (intervención en composición escrita) [M = 2,97]. Cuando éstas se transforman en una variable de tres rangos –alto, medio, bajo– la significación está aún más próxima [$F_{(2, 229)}$ = 2, 74; p = 0,06].

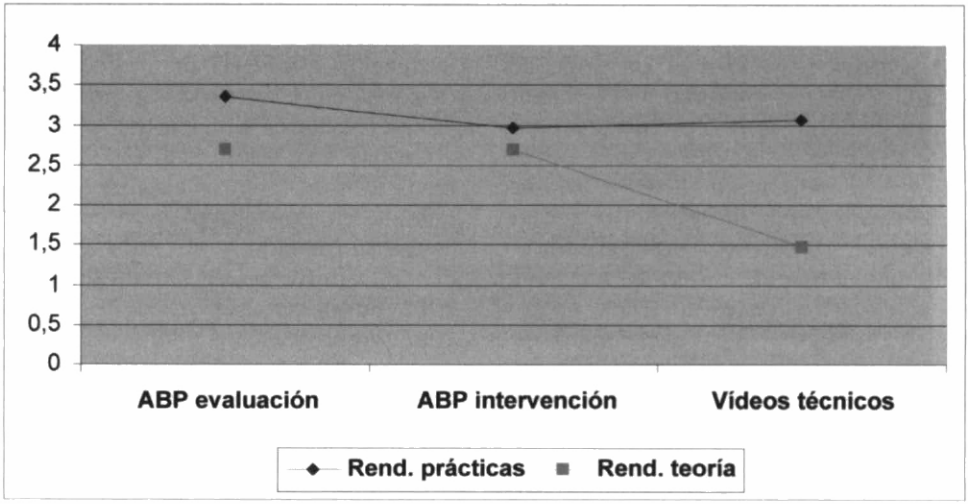
En el caso de las calificaciones de la parte teórica de las asignaturas [$F_{(2, 229)}$ = 41,79; p = 0,0000] o cuando se transforman en una variable de tres rangos –alto, medio, bajo– las diferencias son altamente significativas. Las mayores calificaciones las obtienen los grupos de ABP [M = 2,7], mientras que el de vídeos técnicos obtiene [M = 1,48].

En síntesis, podemos decir que los grupos de ABP son los que mejores calificaciones tienen en la parte teórica de las asignaturas y, en general, también en las prácticas. Parece claro que, a pesar del mayor esfuerzo, dedicación, exigencia que se requiere, los grupos de ABP acaban siendo también más «rentables» en cuanto a su rendimiento. Falta por saber si esta «rentabilidad» es también mayor que la que se obtiene si se emplean enfoques tradicionales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El artículo se ha centrado en mostrar diferentes instrumentos que pueden emplearse para la evaluación de prácticas universitarias innovadoras, y en la extracción de datos empíricos y comparativos de tres enfoques innovadores. En lo que hace a los instrumentos, hemos mostrado que el diferencial semántico –que se centra en el análisis del componente de «generabilidad»– y el instrumento escalar –que evalúa los cuatro componentes (el emocional, el de la propia práctica, el de los efectos en el aprendizaje y el de «generabilidad»)– presentan una adecuada fiabilidad y validez, por lo que su uso parece relevante para este tipo de estudios. Además, cuando se utilizan para evaluar diferentes enfoques de prácticas innovadoras, proporcionan datos específicos y valiosos para

FIGURA V
Rendimiento y modelo de prácticas



comprender y mejorar la naturaleza de los mismos, y es evidente que estos enfoques innovadores han de ser explorados con más detalle y que hay que generalizar su uso y optimizarlos. No ha de olvidarse que, muchas veces, las prácticas tradicionales son una extensión de la teoría. Se leen libros o se hacen ejercicios para automatizar diferentes conceptos o estrategias, pero sin tener en cuenta un contexto global de la formación que permita la profesionalización de los estudiantes. En este sentido, estos intentos de implementar enfoques innovadores de prácticas cobran mayor valor y significado.

En general, los estudiantes perciben de forma muy positiva los tres modelos de prácticas evaluados, puesto que las puntuaciones obtenidas se sitúan por encima del término medio. Es preciso enfatizar este hecho, puesto que este estudio no utiliza enfoques más tradicionales de prácticas para establecer comparaciones, y habrá de hacerlo en el futuro. Además, este dato ayudará a interpretar adecuadamente las diferencias estadísticamente entre los grupos son o no son significativas, aunque la percepción de los estudiantes sea, en general, positiva.

Podríamos decir que los tres modelos de prácticas se sitúan en una escala de nivel de actividad que exige al estudiante menos –el grupo de vídeos técnicos– más –el grupo ABP de intervención en escritura– o mucho más –el grupo ABP de evaluación en escritura– y de este hecho se derivan las valoraciones y las percepciones de los estudiantes. Probablemente, esta idea explica, por ejemplo, que las percepciones de los estudiantes que participaron en un enfoque de prácticas basado en vídeos técnicos sean mejores que las de aquellos que formaban parte de los grupos de ABP en el componente emocional o de satisfacción, el de efectos de aprendizaje o el de generabilidad (utilidad para el futuro profesional o su uso en otras asignaturas), aún cuando hemos de recordar que las percepciones son positivas en los tres grupos. Del mismo modo, los

grupos de ABP –y en mayor medida el de evaluación en composición escrita (un caso especial de aprendizaje basado en la investigación)– tienen percepciones mejores cuando se considera el componente de la práctica en sí: el nivel de exigencia, la dedicación, el esfuerzo y el trabajo. Resulta evidente que un enfoque como los de ABP aquí evaluados es más exigente, implica poner en funcionamiento conocimientos más directamente relacionados con la profesión, ya que aborda los problemas dentro de un contexto y exige más actividad a los estudiantes, lo cual tiene que reflejarse en su percepción, que es positiva (por encima del término medio en general), ya que «detectan» específicamente que es más exigente, etc.

Una cuestión adicional y de interés es la relación existente entre enfoques innovadores y rendimiento, que apoyaría la idea anteriormente expuesta en relación a la graduación de actividad del estudiante. El ABP es más exigente, pero, como se evidencia en este estudio, es rentable en términos de resultados. Si es o no «más rentable» que un enfoque tradicional es algo que habrá que verificar en el futuro, si bien parece razonable suponer que enfoques tradicionales basados en alguna lectura o en «ejercicios» limitados serán mucho menos útiles y generalizables, tal y como se apunta desde la revisión que enmarca la presente investigación sobre el ABP (Alleyne et al., 2002; Groves et al., 2002; Willis et al., 2002; Zanolli et al., 2002).

Parece necesario incrementar el uso de este tipo de enfoques innovadores en las prácticas universitarias de los futuros profesionales de la educación y en el prácticum de la propia carrera (por ejemplo, en intervención psicopedagógica). El hecho de que haya proporcionado indudables éxitos en otros ámbitos, como el de la salud, su versatilidad y las posibilidades que ofrece a la hora de adaptarse al contexto característico de la realidad profesional hacen que resulte especialmente valioso. Parece, no sólo interesante, sino también deseable enfocar las prácticas universitarias hacia problemas reales de la profesión o investigaciones reales de evaluación e intervención psicopedagógica consideradas en toda su complejidad, ya que permiten una participación activa en todas sus fases. Los esperanzadores resultados obtenidos sugieren, además, que hacerlo contribuye de forma precisa a la transformación y la innovación de la docencia universitaria actual (Renko et al., 2002; Sundblad et al., 2002; Torp y Sages, 2002; Vigoroux, 2002).

La evaluación que se realiza a partir de los cuatro componentes empleados posibilita el ordenamiento de los resultados conforme a lo recogido en los estudios empíricos internacionales ya realizados, y permite compararlos con el nuestro. A modo de síntesis (Fernández, García, de Caso, Fidalgo y Arias, 2003), podemos decir que el *componente emocional* refleja una mejora en las actitudes de los estudiantes y los profesores, la motivación y la motivación intrínseca, la satisfacción y la diversión. La valoración del trabajo cooperativo, el uso de problemas reales, la construcción del conocimiento, el desarrollo de habilidades y la participación activa son particularmente positivos, y se consideran especialmente útiles el desarrollo de habilidades relacionadas con la búsqueda y selección de información, la integración del conocimiento y el mejor conocimiento personal. En cuanto al *componente de la práctica*, hay que señalar que este enfoque requiere mucho tiempo, esfuerzo y más recursos materiales que el tradicional. Además, es necesario que el tutor esté entrenado para utilizarlo y que el estudiante dirija su propio aprendizaje. El componente que hace referencia a los *efectos en el aprendizaje* se centra en las habilidades para la solución de problemas, el pensamiento crítico, la activación de

conocimientos previos, el autoaprendizaje, las habilidades sociales y la estimulación de la participación, y en él no se encuentran diferencias en los conocimientos de base. Por último, en cuanto a la *«generabilidad»*, hay que señalar que profesores y estudiantes recomiendan su utilización para otras asignaturas, a otros compañeros, etc., y, también, que es necesario llevar a cabo proyectos más amplios y generalizados del ABP. Estos datos, coinciden en parte con nuestro estudio, pero, además, muestran la necesidad de proceder de forma más sistemática y de realizar futuras investigaciones, pues hay que tener en cuenta las limitaciones de la actual.

Por todo lo anterior, podemos concluir que se han conseguido los dos objetivos empíricos, y que –en general– se cumplen las hipótesis planteadas. Los instrumentos EPU son fiables y válidos y justifican, al menos parcialmente y con ciertos matices, el modelo de cuatro componentes. Por otra parte, el EPU ha funcionado muy bien cuando se trata de detectar diferencias entre los grupos de prácticas innovadoras. Ha permitido identificar en qué medida los grupos perciben las prácticas como satisfactorias y trabajosas, y consideran que producen efectos en el aprendizaje o son útiles y generalizables. En este sentido, los datos permiten ir más allá de lo previsto e indican que el ABP es muy exigente y está por detrás del grupo de vídeos técnicos en satisfacción, efectos en el aprendizaje o «generabilidad». Ulteriores estudios habrán de clarificar mejor estas cuestiones. Además, otra cuestión importante es el rendimiento obtenido, y aquí el ABP es superior, y su eficacia es mayor cuanto mayor es la exigencia percibida.

IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Este artículo abordaba tres cuestiones básicas: el papel del enfoque innovador del ABP en las prácticas universitarias, la construcción de instrumentos para evaluarlas y el contraste de tres programas innovadores –dos de ellos de ABP. Para sintetizar, podemos indicar que el ABP debe ser generalizado y su uso extendido en el ámbito de la formación de profesionales; que los instrumentos de evaluación deducidos de este enfoque innovador deben ampliarse y difundirse, y que su uso debe sistematizarse; además, los programas de prácticas universitarias deben ser evaluados con rigor, comparando y contrastando sus características y efectos, y teniendo en cuenta no sólo los diferentes tipos innovadores, sino también enfoques más tradicionales, para poder así retener los elementos valiosos de las prácticas «de siempre» y cambiar, mejorar o implementar los elementos que las optimizan.

Una cuestión de importancia es la necesidad de considerar la utilización de un modelo que emplee varios componentes en la evaluación de las prácticas universitarias. Parece deseable ilustrar el EPU empleando diferentes instrumentos a la hora de considerar el componente emocional, el de la práctica en sí, el de los efectos en el aprendizaje o el de «generabilidad», además de medidas de rendimiento y otras que se emplean tanto en la evaluación de cualquier programa de prácticas –lo que es siempre deseable–, como en su comparación con otros programas, sean innovadores o tradicionales.

En este artículo, no se analizan resultados de otros instrumentos cualitativos, como el de frases incompletas, o los procedentes de fuentes que no sean los propios estudiantes, como los indicadores que juzga el profesor. Sin embargo, estos también forman parte del EPU, y estamos analizándolos y estableciendo categorías para clasificarlos, ya que también es preciso considerarlos en cualquier evaluación de prácticas que se realice. Además, es necesario emplear otros tipos de registro, etnográficos o más objetivos.

Una cuestión adicional es la que plantean el seguimiento y los tamaños de las muestras. Sería conveniente hacer seguimientos de los resultados de la evaluación de las prácticas, y ampliar el número de grupos, centros, programas, etc. Ello permitiría obtener informaciones valiosas para la toma de decisiones, ya que, en los estudios que presentamos, sólo podemos intuir y resaltar tendencias.

BIBLIOGRAFÍA

ABRASH, S. A.; OTTO, C. A.; HOAGLAND, K. E.: *Undergraduate research: Building a road to better undergraduate education.* Washington DC, Council on Undergraduated Research, 1998.

ALLEYNE, T.; SHIRLEY, A.; BENNETT, C.; ADDAE, J.; WALROND, E.; WEST, S.; PINTO PEREIRA, L.: «Problem-based commpared with traditional methods at the Faculty of Medical Sciences, University of the West Indies: a model study», en *Medical Teacher.* 24, 3 (2002), pp. 273-279.

ARTIQUE, M.: *The teaching and learning of mathematics at the university level: critical questions for contemporary research in education.* American Mathematical Society, 1999.

BAIN, J. D.: «Introduction Special Issue: Evaluation of Innovations in Higher Education», en *Higher Education Research & Development,* 18, 2 (1999).

BRUNT, C.: «Learning not to teach: part one», en *British Journal of Midwifery*, 11, (2003) 6, pp. 376-379.

BRYNHILDSEN, J.; DAHLE, L.O.; FALLSBERG, M.B.; RUNDQUIST, I.; HAMMAR, M.: «Attitudes among students and teachers on vertical integration between clinical medicine and basic science within a problem-based undergraduate medical curriculum», en *Medical Teachers*, 24, 3 (2002), pp. 286-288.

CHOPIN, S. F.: «Undergraduate research experiences: the translation of science education from reading to doing», en *The anatomical record (new anat.)*, 269 (2002), pp. 3-10.

CHUR-HANSEN, A.; KOOPOWITZ, L.: «Introducing psychosocial and psychiatric concepts to first year medical students using an integrated, biopsychosocial framework», en *Education for Health*, 15, 3 (2002), pp. 305-314.

COALITION FOR EDUCATION IN THE LIFE SCIENCES-CELS: *Promoting scholarship and learning in the life sciences.* University of Wisconsin, 1999.

CUTHBERT, K.: «Independent study and project work: continuities or discontinuities», en *Teaching in Higher Education*, 6, 1 (2001), pp. 69-84.

DAHLE, L. O.; BRYNHILDSEN, J.; FALLSBERG, M. B.; RUNDQUIST, I.; HAMMAR, M.: «Pros and cons of vertical integration between clinical medicine and basic science within a problema-based undergraduate medical curriculum: examples and experiences from Linköping, Sweeden», en *Medical Teacher*, 24, 3 (2002), pp. 280-285.

DE CASO, A. M.: *Quiero escribir, puedo escribir, sé escribir: La motivación en la escritura.* Tesis doctoral inédita: Universidad de León, 2003.

DISTLEHORST, L. H.; ROBBS, R. S.: «A comparison of problem-based learning and standard currriculum students: three years of retrospective data», en *Teaching and Learning in Medicine*, 10, 3 (1998), pp. 131-137.

DOLMANS, D. H. M.; WOLFHAGEN, I. H. A. P.; VAN DER VLEUTEN, C. P. M; WIJNEN, W. H. F.: «Solving problems with group work in problem-based learning: hold on to the philosophy», en *Medical Education*, 35 (2001), pp. 884-889.

FENWICK, T. J.: «Problem-Based Learning, group process and the mid-career

professional: Implications for graduate education», en *Higher Education Research & Development*, 21, 1 (2002), pp. 5-21.

FERNÁNDEZ, M.; GARCÍA, J. N.; DE CASO, A.; FIDALGO, R.; ARIAS-GUNDÍN, O.: *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque innovador*. Ponencia al Congreso Internacional de Creatividad. Murcia, 18 a 20 septiembre (2003).

GARCÍA S., J. N.: «El Aprendizaje Basado en Problemas: ilustración de un modelo de aplicaciones en Psicopedagogía», en *Cultura y Educación*. 14, 1 (2002), pp. 1-15

GARCÍA S., J. N. (coord.): *Aplicaciones de intervención psicopedagógica*. Madrid, Pirámide, 2003.

GARCÍA S., J. N.; DE CASO, A.: «Effects of a motivational intervention towards writing in children with learning disabilities», en *Learning Disabilities Quarterly* (en evaluación).

GARCÍA, J. N.; FIDALGO, R.: «Diferencias en la conciencia de procesos psicológicos de la escritura, mecánicos frente a sustantivos y otros», en *Psicothema*, 15, 1 (2003), pp. 41-48.

GARCÍA S., J. N.; MARBÁN, J. M.: «El proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación», en *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 26, 1 (2002), pp. 97-113.

— *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona, Ariel, 2002.

GOODISON, T. A.: «The implementation of e-learning in Higher Education in the United Kingdom: The Road Ahead», en *Higher Education in Eurlope*, XXVI, 2 (2001), pp. 247-261.

GROVES, M.; SCOTT, I.; ALEXANDER, H.: «Assessing clinical reasoning: a method to monitor its development in a PBL curriculum», en *Medical Teacher*, 24, 5 (2002), pp. 507-515.

HENDRY, G. D.; PHAN, H.; LYON, P. M.; GORDON, J.: «Student evaluation of expert and non-expert problem-based learning tutors», en *Medical Teacher*, 24, 5 (2002), pp. 544-549.

KATSIKITIS, M.; HAY, P. J.; BARRETT, R. J.; WADE, T.: «Problem- versus case-based approaches in teaching medical students about eating disorders: a controlled comparison», en *Educational Psychology*, 22, 3 (2002), pp. 277-283.

KILLEN, T. L.: «Mentoring Interdisciplinary Undergraduate Courses», en *New directions for teaching and learning*, 85 (2001), pp. 95-108.

KINKEAD, J.: «Learning through Inquiry: An Overview of undergraduate Research», en *New directions for teaching and learning*, 93 (2003), pp. 5-17.

KINSER, K.: «Diversity within the virtual classroom», en *New directions for Institutional research*, 118 (2003), pp. 69-77.

KOCHHAR, S.: «Problem based learning makes the grade», en *Student BMJ*, 11 (2003), pp. 137-140.

LLOYD, B.: *New directions in general chemistry*. Washington DC, American Chemical Society Division of Education, 1994.

LYCKE, K. H.: «Incide PBL groups: Observation, confirmations and challenges», en *Education for Health*, 15, 3 (2002), pp. 326-334.

LYON, P. M.; HENDRY, G. D.: «The use of the Course Experience Questionnaire as a monitoring evaluation tool in a problem-based medical programme», en *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27, 4 (2002), pp. 339-352.

MALACHOWSKY, M. R.: «A research across the currículo movement», en *New*

directions for teaching and learning, 93 (2003), pp. 55-68.

MATHESON, R.: «Promoting the integration of theory and practice by the use of a learning contract», en *International Journal ot Theory and Rehabilitation*, 10, 6 (2003), pp. 264-270.

MCGRATH, D.: «Teaching on the front lines: Using the internet and problem-based learning to enhance classroom teaching», en *Holistic Nursing Practice*, 16, 2 (2001), pp. 5-13.

MCNIVEN, P.; KAUFMAN, K.; MCDONALD, H.: «A problem-based learning approach to midwifery», en *British Journal of Midwifery*, 10, 12 (2002), pp. 751-755.

MENNIN, S.; GORDAN, P.; MAJOOR, G.; OSMAN, H. A. S.: «Position paper on problem-based learning», en *Education for Health*, 16, 1 (2003), pp. 98-113.

MERKEL, C. A.: *How to mentor undergraduate researchers.* Washington DC, Council on Undergraduated Research, 2002.

MORRIS, J.: «How strong is the case for adoption of problem-based learning in physiotherapy education in the United Kingdom?», en *Medical Teacher*, 25, 1 (2003), pp. 24-31.

NOTAR, C. E.; WILSON, J. D.; RESTAURI, S. L.; FRIERY, K. A.: «Going the distance: Active learning», en *Education*, 122, 4 (2002), pp. 649-654.

O'NEILL, P. A.; MORRIS, J.; BAXTER, C. M.: «Evaluation of an integrated curriculum using problem-based learning in a clinical environment: the Man-chester experience», en *Medical Education*, 34 (2000), pp. 222-230.

PEDERSON, S.; LIU, M.: «The transfer of problem-solving skills from a problem-based learning environment: The effect of modeling an expert's cognitive processes», en *Journal of Research on technology in Education*, 35, 2 (2003), pp. 303-320.

PERRENET, J. C.: «The suitability of problem-based learning for engineering education: Theory and practice», en *Teaching in Higher Education*, 5, 3 (2000), pp. 345-358.

PHYSICS EDUCATION RESEARCH -PER: *A supplement to the American Journal of Physics.* 1, 67, 7. (1999).

QUASS, A.: «Problem based learning, pleasant patients, am pub crawls», en *Student BMJ*, 10 (2002), pp. 245-346.

RENKO, M.; UHARI, M.; SOINI, H.; TENSING, M.: «Peer consultation as a meted for promoting problem-based learning during a paediatrics course», en *Medical Teacher*, 24, 4 (2002), pp. 408-411.

SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, J. N.; DEL RÍO, P.: «Escribir es re-escribir: Un análisis de contenidos de los informes realizados a los artículos no publicados en I y A», en *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 25, 1 (2002), pp. 5-35.

SILVER, H.: «Managing to innovate in higher education», en *British Journal of Educational Studies*, 47, 2 (1999), pp. 145-157.

SUNDBLAD, G.; SIGRELL, B.; JOHN, L. K.; LINDKVIST, C.: «Students' evaluation of a learning method: a comparison between problem-based learning and more traditional methods in a specialist university training programme in psychotherapy», en *Medical Teacher*, 24, 3 (2002), pp. 268-272.

THORNBORY, G.: «E-learning: the revolution. How easy is it for an OHN to improve their knowledge or even gain a specialist higher qualification via the internet? We look at the pros an cons of remote learning», en *Occupational Health*, 55, 2 (2003), pp. 23-25.

TORP, L.; SAGE, S.: *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16.* 2ª edicion. Alexandria, Virginia,

Association for Supervision and Curriculum Instruction, 2002.

VIGOROUX, A. L.: «A description of a community-oriented cum PBL post graduate training course for health districts managers in Central Africa», en *Education for Health*, 15, 2 (2002), pp. 158-165.

WILLIS, S. C.; JONES, A.; BUNDY, C.; BURDETT, K.; WHITEHOUSE, C. R.; O'NEILL, P. A.: «Small-group work and assessment in a PBL curriculum: a qualitative and quantitative evaluation of student perceptions of the process of working in small groups and its assessment», en *Medical Teacher*, 24, 5 (2002), pp. 495-501.

WOOD, D. F.: «Problem based learning», en *British Medical Journal*, 326 (2003), pp. 328-330.

YOSHIOKAT, T.; UCHIDA, T.; KOZU, T.: «Format of cases affects learning outcomes in first year medical students», en *Medical for Health*, 16, 1 (2003), pp. 59-67.

ZANOLLI, M. B.; BOSHUIZEN, H. P. A.; DE GRAVE, W. S.: «Students' and tutors' perceptions of problems in PBL tutorial groups at Brazilian Medical School», en *Education for Health*, 15, 2 (2002), pp. 189-201.

ZIMITAT, G.; MIFLIN, B.: «Using assessment to induct students and staff into the PBL tutorial process», en *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28, 1 (2003), pp. 17-32.

LA DEMANDA DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ANÁLISIS MICROECONÓMICO CON DATOS DE CORTE TRANSVERSAL

MANUEL SALAS VELASCO*

RESUMEN. Este trabajo analiza la demanda privada de educación universitaria. En nuestro estudio, el principal motivo que dan los encuestados para cursar estudios universitarios es que como titulados esperan tener mayores oportunidades de encontrar empleo. Debido a las altas tasas de paro juvenil, el coste de oportunidad de estudiar en la universidad es hoy día, o ha sido, en los últimos años, menor. Este factor, unido a que el coste directo de adquirir una educación universitaria en España es relativamente bajo, hizo que la demanda de estudios universitarios creciera de forma espectacular en el último decenio del siglo XX. Además de las condiciones del mercado de trabajo, los resultados de los modelos econométricos estimados en este artículo muestran que el nivel educativo de los padres y la renta familiar son variables que influyen significativamente en la cantidad (y el tipo) de capital humano formal que deciden acumular los jóvenes una vez finalizada su educación secundaria.

ABSTRACT. This article analyses private demand for university education. According to those polled in the survey, the main reason for taking university studies is that as graduates, they hope to get more employment opportunities. Due to the high unemployment rates among the young population, the cost of opportunity to study at university is, nowadays, or has been, in recent years, lower. This, together with the fact that the direct cost of university education in Spain is relatively low, spectacularly increased the demand for university studies during the last decade of the 20th century. Apart from labour market conditions, the results of the econometric models taken into account in this article show that parents' level of education and family income are variables with a significant influence on the quantity (and type) of formal human resources young people accumulate once Secondary Education is over.

(*) Universidad de Columbia, Nueva York, EE.UU.

Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 327-349.
Fecha de entrada: 18-01-2004 Fecha de aceptación: 28-06-2004

INTRODUCCIÓN

En las tres últimas décadas del siglo XX, asistimos en España –y también en la mayoría de los países de la OCDE– a una importante expansión de la Enseñanza Superior que obedece tanto a razones demográficas, como de igualdad social –y cuyo objetivo era llegar a numerosas capas y grupos sociales (OCDE, 2001). El resultado de este proceso fue un crecimiento considerable del *stock* de titulados universitarios que el mercado de trabajo fue incapaz de absorber. Consecuentemente, se produjo un aumento importante de la tasa de desempleo de los graduados.

En un escenario como éste, la universidad sufre transformaciones profundas y de pasa de una institución formadora de elites a una universidad de masas. En un momento en el que el proceso de transición del sistema educativo universitario al mundo del trabajo es más complejo que en el pasado, hubiésemos esperado que nuestras universidades desarrollaran sistemas de información y estudios propios sobre la inserción de sus graduados como los que existen en otros países (Taylor, 1986; Johnes y Taylor, 1989; Belfield et al., 1997; Brennan et al., 2001). Pero lo cierto es que, salvo escasas excepciones (García de Cortázar, 1987; García Montalvo y Mora, 2000), el conocimiento sistemático de las relaciones entre la educación universitaria y el mercado laboral sigue siendo aún muy deficiente en nuestro país.

La principal motivación del estudio sobre el mercado de los graduados universitarios que llevó a cabo la Universidad de Granada en el curso 1996-97, y para el que se recabó información *ad hoc* por medio de una encuesta postal dirigida a titulados en colegios profesionales de la ciudad de Granada, fue contribuir de alguna manera a cubrir este vacío. En concreto, se envió un cuestionario a la totalidad de graduados registrados en los Colegios Oficiales de Médicos, Enfermería, Economistas, Abogados, Arquitectos (Andalucía Oriental), Aparejadores, y Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras, y Ciencias[1]. Aunque la encuesta es de gran utilidad para conocer las opciones individuales relacionadas con la elección de carrera, el tipo de trabajo desempeñado, las tareas o funciones realizadas, sus expectativas de promoción ocupacional, los requisitos y procedimientos de selección, el grado de adecuación de la formación universitaria a las responsabilidades del puesto de trabajo, etc., este artículo se centra únicamente en el estudio de la demanda de educación[2].

Al examinar los datos de corte transversal disponibles, observamos que el principal motivo que dan los encuestados para ir a la universidad es que como titulados esperan tener mayores oportunidades de empleo. Sin embargo, llama la atención que este motivo sea especialmente importante entre los jóvenes que comienzan la

(1) La copia del cuestionario puede solicitarse directamente a los autores.

(2) Evidentemente, recurrir a este tipo de metodología investigadora presenta sesgos, puesto que sólo se obtiene información de aquellas titulaciones que exigen la colegiación como requisito para el ejercicio profesional e, incluso en este caso, existe la evidencia de que los colegios profesionales no constituyen la totalidad del colectivo –por ejemplo, muchos licenciados en Derecho que trabajan en el sector público no están colegiados. Además, también hay colegios (por ejemplo, el de economistas) donde no es obligatoria la colegiación para ejercer. A pesar de ello, la utilización de los colegios profesionales es, hoy por hoy, uno de las pocas formas viables de obtener información adecuada para el estudio de las decisiones de inversión en Educación Superior y el conocimiento del mercado laboral de los graduados universitarios.

carrera en el curso académico 1985-1986 (o en cursos posteriores), cuando asistimos a un deterioro de las perspectivas laborales de los graduados debido, entre otras razones, al importante crecimiento del número de estudiantes que acuden a la universidad. Entonces, ¿por qué los individuos continúan invirtiendo en Educación Superior? «Es probable que pese al deterioro de la situación laboral y la peor situación relativa de muchos graduados con respecto a sus homólogos de generaciones anteriores, la prosecución de un título superior siga siendo una aspiración de muchos jóvenes debido a la asociación que perciben entre la posesión de dicho título y el más fácil logro de un trabajo algo mejor pagado, más cómodo o con un mejor ambiente laboral» (Bosch Font y Díaz Malledo, 1988, p. 224). Precisamente debido a las altas tasas de paro juvenil, el coste de oportunidad de estudiar en la universidad es, hoy día, o ha sido, en los últimos años, menor. Este factor, unido a que el coste directo de adquirir educación universitaria en España es relativamente bajo, hizo que la demanda de estudios universitarios creciera de forma espectacular en el último decenio del siglo XX.

UN MARCO TEÓRICO PARA EL ANÁLISIS DE LAS ELECCIONES EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Determinantes individuales de la demanda de Educación Superior

Supongamos que un graduado de secundaria decide estudiar en la universidad, pero debe elegir, por ejemplo, entre una carrera de ciclo corto y otra de ciclo largo. ¿Cuál es el comportamiento del estudiante? ¿Cómo podríamos predecir qué alternativa elegirá? Un método común para estimar la relación entre una variable respuesta (o variable dependiente) y un grupo de variables independientes (o explicativas) es el análisis de regresión. Básicamente, nosotros estamos interesados en determinar cuál es la influencia de las variables explicativas sobre la variable respuesta, pero la variable respuesta que nosotros debemos explicar toma la forma de una elección entre dos alternativas[3].

En situaciones como ésta, en las que la variable respuesta es dicotómica, la regresión clásica, que trata de explicar el nivel de una variable respuesta continua en función de un conjunto de variables explicativas, no es el método econométrico más apropiado, ya que sus propiedades óptimas están basadas en supuestos que dejan de cumplirse cuando la variable respuesta es cualitativa (Teijeiro, 1991). Un «modelo de respuesta cualitativa» permite, consecuentemente, relacionar una variable dependiente dicotómica con una o más variables independientes, que pueden ser dicotómicas, politómicas o continuas.

El análisis de regresión clásico permite predecir el valor esperado de una variable dependiente –como, por ejemplo, los ingresos anuales de un individuo– dado un grupo de variables independientes –en el ejemplo, un vector de características de dicho individuo: sexo, educación, experiencia, etc. Sin embargo, al usar un «modelo de respuesta cualitativa», podemos predecir la probabilidad de que una

(3) Con la finalidad de analizar los años de educación universitaria que deciden acumular los individuos de nuestro estudio, asumimos la existencia de una variable dicotómica: seguir estudios de ciclo corto o de ciclo largo una vez finalizada la secundaria. Los estudios de ciclo corto contemplados implican tres años de educación universitaria, y los estudios de ciclo largo cinco o seis años, en función de la titulación.

respuesta sea elegida. Si un graduado de secundaria debe optar entre estudios universitarios de mayor o menor duración, podemos predecir la probabilidad de que elija cada una de las alternativas. La probabilidad de elegir cada una de las opciones está relacionada con las características personales del individuo, como la habilidad escolar en la etapa preuniversitaria, los ingresos familiares, el nivel educativo de los padres... pero también depende de las características de las alternativas, como el atractivo de los estudios, los derechos de matrícula, etc.

La discusión anterior se basa en una relación completa entre la variable dependiente y las variables independientes. En la práctica, esto requiere que las variables explicativas utilizadas reflejen adecuadamente las principales cuestiones que determinan la elección educativa. Nosotros partimos del supuesto de que hay siete factores de importancia que condicionan la elección de los estudiantes tras finalizar su educación secundaria (Jiménez y Salas Velasco, 2000):

- La aptitud académica, ya que los graduados de secundaria menos hábiles tendrán, por lo general, que estudiar más duramente para lograr, en el mismo tiempo, el mismo nivel educativo que los graduados más hábiles. Es probable que, si todo lo demás permanece constante, aquellos estudiantes con menor habilidad escolar demanden una menor cantidad de educación universitaria.
- El *background* social en el que los estudiantes han crecido. Así, el nivel educativo de los padres, la ocupación del sustentador principal o la clase social suelen ser determinantes en la decisión de un individuo de acceder a un perfil concreto de carrera universitaria.
- Los ingresos familiares, puesto que para los estudiantes procedentes de familias con mayores niveles de renta es más fácil financiar un mayor gasto en educación y, en consecuencia, pueden permanecer más tiempo en la universidad.
- El gasto privado en educación y ayudas a los estudios. El gasto total en educación tiene un coste directo –en concepto de derechos de matrícula, libros, transporte y, en su caso, manutención y alojamiento–, pero también un coste de oportunidad –ingresos que dejan de percibirse– que debemos considerar. Optar por una carrera universitaria de ciclo largo implica soportar un gasto total adicional en educación durante dos o tres años. Por tanto, si todo lo demás permanece constante, partimos del supuesto de que es menos probable que se elija la alternativa de mayor coste que la alternativa de menor coste. Sin embargo, se presume que las ayudas a los estudios aumentan el deseo de demandar una mayor cantidad de educación. Por ejemplo, en caso de que todo lo demás permanezca constante, es más probable que un individuo estudie una carrera de ciclo largo si tiene beca que si no la tiene.
- Ingresos futuros. Las titulaciones universitarias de mayor duración conducen, en la mayoría de los casos, a profesiones mejor pagadas. Sin embargo, estos estudios son, por lo general, más difíciles, lo que significa que el estudiante debe estar preparado para asumir un mayor riesgo –mayor probabilidad de fracaso escolar– al elegir estas carreras.
- Perspectivas de empleo. Hay ciertas titulaciones que, debido a que la

demanda en el mercado laboral es mayor, permiten una transición relativamente rápida del sistema educativo universitario al mundo del empleo. Cabría esperar que, si el resto de las variables permanece constante, los estudiantes elijan aquellas titulaciones que ofrecen buenas perspectivas de empleo.

- Finalmente, hay que tener en cuenta los gustos o motivaciones personales.

«MODELIZACIÓN» ECONOMÉTRICA DE LA ELECCIÓN DE CARRERA

El «modelo logit binomial» aplicado a las elecciones educativas

Si asumimos que un estudiante elige la más atractiva de dos opciones, la elección que nosotros observamos revela las preferencias del estudiante. Si dicho estudiante (que denotamos con i), elige una carrera universitaria de ciclo largo, esto implica que: $U_{i1} > U_{i0}$, donde U_{i1} y U_{i0} son las utilidades que i asocia con una carrera universitaria de ciclo largo y ciclo corto, respectivamente. La utilidad U_{ij} que le reporta al individuo i la alternativa j (j = 1: estudiar una carrera universitaria de ciclo largo; j = 0: estudiar una carrera universitaria de ciclo corto) se descompone aditivamente en un componente sistemático que depende de un vector de atributos X (habilidad escolar, *background* social, etc.), y otro aleatorio ε_{ij}:

$$U_{ij} = \bar{U}_{ij} + \varepsilon_{ij}$$

Sin embargo, la utilidad U_{ij} no es observable. Lo que observamos es la decisión Y_i, que vale 1 si el individuo i elige una carrera de ciclo largo, y 0 si elige una carrera de ciclo corto. Si un individuo racional elige la alternativa que le reporta mayor utilidad, tendríamos que:

$$\text{probabilidad}\ [Y_i = 1] = \text{probabilidad}\ [U_{i1} > U_{i0}]$$

$$\text{probabilidad}\ [Y_i = 0] = \text{probabilidad}\ [U_{i0} > U_{i1}]$$

McFadden (1974) demuestra que, en este caso, la probabilidad de que el estudiante i elija la alternativa 1 es:

$$prob\ [Y_i = 1] = \frac{e^{X_i'\beta}}{1 + e^{X_i'\beta}}$$

Esta sería la forma reducida para el «modelo *logit* binomial» (o «modelo logístico»), donde el vector fila X'_i de variables explicativas para el individuo i-ésimo contiene las variables independientes o explicativas consideradas en el apartado precedente (incluyendo una constante), y donde se supone que los ε's no observados siguen una distribución de probabilidad logística[4].

Un «modelo logit multinomial» de elección de titulación universitaria

El estudiante que termina sus estudios de secundaria y decide acudir a la universidad debe elegir, en realidad, una de entre

(4) El «modelo logístico» puede ser visto como un caso especial de un modelo general de maximización de utilidad (Cramer, 1991). Entre los trabajos empíricos sobre elecciones educativas que utilizan la técnica *logit*, destacan los de Radner y Miller (1970), Kohn et al. (1976), Bishop (1977), Manski y Wise (1983), Kodde (1986), Becker (1990), Oosterbeek y Webbink (1995), Mora (1997), Albert (1998, 2000), y Jiménez y Salas Velasco (2000).

más de dos opciones. El «modelo *logit* binomial» descrito anteriormente, en el que se simplificaba la elección limitándola a la opción entre diplomaturas y licenciaturas, puede generalizarse incrementando el número de alternativas –es decir, incluyendo como opciones las diferentes titulaciones universitarias. Las alternativas posibles (Medicina, Enfermería, Derecho, Económicas, etc.) no están ordenadas.

El modelo de elección múltiple entre alternativas no ordenadas puede venir generado también por modelos de utilidad aleatoria. Cuando el *i*-ésimo individuo ha de elegir entre *J* posibilidades (titulaciones), la utilidad de escoger la *j*-ésima opción es (Greene, 1999):

$$U_{ij} = \beta' z_{ij} + \varepsilon_{ij}$$

Si el individuo escoge la opción *j*-ésima es porque, de entre las *J* utilidades diferentes, la máxima es U_{ij}. El modelo estadístico se construye, por tanto, teniendo en cuenta que escoger la alternativa *j*-ésima equivale a decir que (Greene, 1999):

$$prob\ (U_{ij} > U_{ik}) \text{ para cualquier otro } k\ j$$

Si definimos Y_i como una variable aleatoria que indica la alternativa escogida, y si las variables explicativas contienen sólo información sobre características específicas de los individuos (x_i), entonces la probabilidad de elegir la opción *j*-ésima viene dada por (McFadden, 1974):

$$prob\ [Y = j] = \frac{e^{\beta'_j x_i}}{1 + \sum_{k=1}^{j} e^{\beta'_k x_i}}$$

Este es el denominado «modelo *logit* multinomial».

LA DEMANDA DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA EVIDENCIA EMPÍRICA

INTRODUCCIÓN

Los estudios empíricos sobre demanda de Educación Superior se han basado, tradicionalmente, en dos metodologías distintas: la estructural y la analítica. La primera centra su atención en los flujos de estudiantes a través del sistema educativo con independencia de las causas que generan dichos flujos; mientras que, por su parte, los métodos analíticos explican la demanda mediante la valoración de los factores que afectan a dicho sistema (Mora, 1989).

Este apartado analiza la demanda privada de educación universitaria siguiendo la metodología analítica. En él, describimos las elecciones educativas que realizaron los encuestados una vez finalizada la enseñanza secundaria. Intentamos probar si los modelos econométricos de demanda de educación, cuyos fundamentos teóricos hemos expuesto anteriormente, permiten o no describir fielmente el proceso de elección educativa que tiene lugar en la práctica. Como factores determinantes de la elección, se utilizan una serie de variables referentes, principalmente, al nivel educativo de los padres, los ingresos familiares y los costes privados de la educación.

FACTORES QUE CONDICIONAN LA ELECCIÓN DE CARRERA

LOS MOTIVOS PARA IR A LA UNIVERSIDAD

Un método directo que permite aproximarse al proceso de toma de decisiones educativas en el ámbito universitario es preguntar directamente a los estudiantes acerca de los motivos que les empujaron o animaron a seguir «educándose» una vez concluida la enseñanza secundaria.

Sin embargo, habría que considerar este método con cautela porque:

- se trata de una cuestión retrospectiva –en nuestra muestra encontramos desde titulados que terminaron sus estudios tres meses antes del momento de la encuesta, y que pudieron recordar «sin problemas» la razón principal por la que decidieron estudiar en la universidad, ya que el momento en que realizaron la elección estaba más cercano en el tiempo, hasta titulados que terminaron su carrera hace más de veinte años, y que pudieron tener más dificultades para recordar la principal razón por la que decidieron ir a la universidad;
- y los encuestados deben elegir una entre varias alternativas propuestas –no pueden, pues, informar de aquellos motivos que no aparecen en el cuestionario[5].

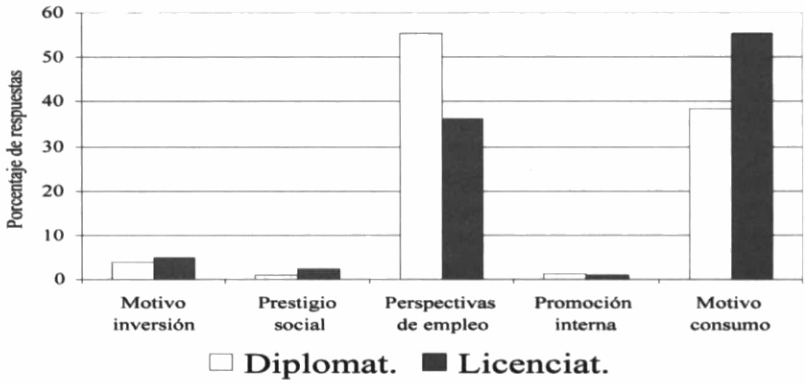
En el cuadro I y en el gráfico I, se recogen las respuestas dadas por los titulados encuestados sobre el principal motivo por el que demandaron educación universitaria[6]:

- Inversión: «Ganaré más dinero si hago una carrera».
- Prestigio social: «Ser titulado está bien visto por la sociedad».
- Perspectivas de empleo: «Si hago una carrera tendré más posibilidades de encontrar trabajo».
- Promoción interna: «Quería un título para promoción interna dentro de la empresa donde trabajaba».
- Consumo: «Quería tener un mayor nivel cultural y por satisfacción personal».

Del análisis del cuadro I y del gráfico I se deduce claramente que la decisión de demandar estudios universitarios se toma teniendo en cuenta con prioridad la

GRÁFICO I

La decisión de ir a la universidad (según la duración de los estudios)



Fuente: Elaboración propia

(5) A pesar de estas limitaciones, la propia percepción de los universitarios encuestados de su situación de elección educativa es una alternativa viable. Además, la elección educativa que nosotros tratamos combina esta información subjetiva con información objetiva referida, principalmente, al sexo, y al nivel educativo y la ocupación de los padres.

(6) El total de observaciones válidas es de 1.900 (830 titulados de ciclo corto y 1.070 titulados de ciclo largo).

CUADRO I

La decisión de ir a la universidad (porcentaje de respuestas)

	Motivo inversión	Prestigio social	Perspectivas de empleo	Promoción interna	Motivo consumo	Total
Total titulados	4,6	1,8	44,4	1,2	48,0	100,0
SEGÚN DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS						
Diplomatura	4,1	1,0	55,2	1,3	38,4	100,0
Licenciatura	5,0	2,4	36,1	1,0	55,4	100,0
SEGÚN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO						
Estudios humanísticos (1)	0,0	2,0	39,4	3,0	55,6	100,0
Estudios científico-técnicos (2)	7,8	1,9	54,0	1,6	34,8	100,0
Estudios ciencias de la salud (3)	3,7	1,9	39,8	1,0	53,7	100,0
Estudios socio-jurídicos (4)	6,3	1,2	52,6	0,9	39,0	100,0

(1) Filosofía, Geografía e Historia, Filologías y Pedagogía.
(2) Biología, Geología, Matemáticas, Física, Química, Arquitectura Técnica y Arquitectura (Sup.).
(3) Enfermería y Medicina.
(4) Derecho, y Económicas y Empresariales.

utilidad o motivos relacionados con el consumo de la educación (48% del total de encuestados), aunque el efecto positivo que ejerce el nivel educativo sobre la probabilidad de encontrar un trabajo es también un factor importante en la toma de decisiones educativas en el ámbito universitario (casi el 45% de los titulados)[7].

Sin embargo, existen algunas diferencias en función de los ciclos universitarios. Así, entre los titulados que han realizado una carrera de ciclo largo, el consumo es el motivo predominante, y se alega en mayor medida que el empleo a la hora de determinar la causa de la demanda de educación universitaria. Con las carreras de ciclo corto ocurre lo contrario, ya que el empleo es el motivo que predomina, y se sitúa por encima del consumo.

Si el análisis lo hacemos por áreas de conocimiento, observamos cómo el consumo es el motivo más citado en las carreras de humanidades y ciencias de la salud

(7) Los resultados de la encuesta realizada por el CIS (1991) –en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia– sobre una muestra de 7.993 universitarios y 3.770 alumnos de BUP y COU de todo el territorio nacional también confirman la relación positiva existente entre los estudios universitarios y la inserción profesional. Así, el 90 por ciento de los encuestados expresó estar muy de acuerdo con la afirmación: «Es conveniente tener un título universitario, pues las posibilidades de encontrar empleo aumentan».

(en este último caso, los individuos se caracterizan por su vocación), mientras que en los estudios científico-técnicos y socio-jurídicos se opta por el empleo.

Por tanto, resumiendo, son principalmente dos los motivos que empujan a los universitarios encuestados a demandar una carrera universitaria: el empleo y el consumo. Las respuestas referidas al resto de los motivos constituyen siempre menos del 10% del total.

LA DEMANDA DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN FUNCIÓN DE LAS PROMOCIONES

El cuadro II recoge el porcentaje de respuestas dadas por los titulados encuestados sobre el principal motivo por el que demandaron estudios universitarios. Aquí, la muestra seleccionada se refiere a aquellos graduados que iniciaron sus estudios en cursos académicos anteriores al 85-86. Por su parte, el cuadro III recoge

CUADRO II

La decisión de ir a la universidad

Estudiantes que iniciaron su carrera antes del curso 85-86 (porcentaje de respuestas)

	Motivo inversión	Prestigio social	Perspectivas de empleo	Promoción interna	Motivo consumo	Total
Total titulados	5,4	2,1	40,8	1,2	50,5	100,0
SEGÚN DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS						
Diplomatura	5,8	1,0	53,4	1,6	38,2	100,0
Licenciatura	5,2	2,7	33,6	0,9	57,6	100,0
SEGÚN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO						
Estudios humanísticos (1)	0,0	1,1	38,6	2,3	58,0	100,0
Estudios científico técnicos (2)	9,4	2,1	49,8	2,1	36,6	100,0
Estudios ciencias de la salud (3)	4,4	2,2	36,4	0,8	56,2	100,0
Estudios socio-jurídicos (4)	7,3	1,9	49,5	1,0	40,3	100,0

Fuente: Elaboración propia..

(1) Filosofía, Geografía e Historia, Filologías y Pedagogía.
(2) Biología, Geología, Matemáticas, Física, Química, Arquitectura Técnica y Arquitectura.
(3) Enfermería y Medicina.
(4) Derecho, y Económicas y Empresariales.
(5) 1.364 observaciones válidas.

CUADRO III

La decisión de ir a la universidad. Estudiantes que inician su carrera en el curso 85-86 o posteriores (porcentaje de respuestas)

	Motivo inversión	Prestigio social	Perspectivas de empleo	Promoción interna	Motivo consumo	Total
Total titulados	2,6	0,9	53,7	0,9	41,8	100,0
SEGÚN DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS						
Diplomatura	1,5	0,9	57,8	0,9	38,9	100,0
Licenciatura	4,4	1,0	47,1	1,0	46,6	100,0
SEGÚN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO						
Estudios humanísticos (1)	0,0	10,0	50,0	0,0	40,0	100,0
Estudios científico técnicos (2)	3,4	1,1	65,5	0,0	29,9	100,0
Estudios ciencias de la salud (3)	1,6	1,0	48,9	1,3	47,3	100,0
Estudios socio-jurídicos (4)	4,8	0,0	57,6	0,8	36,8	100,0

Fuente: Elaboración propia

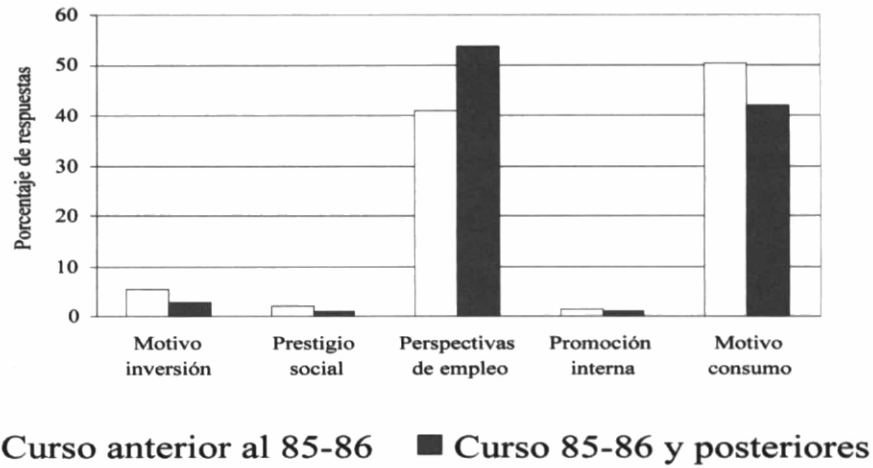
(1) Filosofía, Geografía e Historia, Filologías y Pedagogía.
(2) Biología, Geología, Matemáticas, Física, Química, Arquitectura Técnica y Arquitectura.
(3) Enfermería y Medicina.
(4) Derecho, y Económicas y Empresariales.
(5) 533 observaciones válidas.

las respuestas dadas por los titulados que comenzaron su carrera en el curso académico 85-86 o en cursos posteriores.

En el gráfico II, observamos cómo no hay grandes diferencias entre ambos grupos, aunque sí se aprecia que el empleo se esgrime más como motivo entre los más jóvenes que entre los graduados pertenecientes a promociones anteriores[8].

(8) La justificación de la elección del curso 1985-86 para dividir la muestra se basa en que, por un lado, en la segunda mitad de los ochenta y durante los noventa, asistimos a un crecimiento espectacular del número de alumnos matriculados en la universidad y, por otro, a partir de este curso académico el acceso a Universidad de Granada –de la cual procede la mayoría de los encuestados– se realiza por medio de un sistema de preinscripción y se establecen *numerus clausus*.

GRÁFICO II
La decisión de ir a la universidad
(según el curso académico en el que se inicia la carrera)



Fuente: Elaboración propia

UN «MODELO *LOGIT* BINOMIAL» DE ELECCIÓN EDUCATIVA

SELECCIÓN DE VARIABLES

En este apartado, se definen, a partir de la información estadística disponible en la encuesta, la variable dependiente y las variables explicativas de la especificación *logit* utilizada para analizar los determinantes individuales de la demanda de educación.

En el «modelo *logit* binomial» (o «modelo logístico»), la variable dependiente sólo puede tomar dos valores: $Y_i = \{1, 0\}$ para cada individuo *i*, en función de si el individuo escoge la primera o la segunda de las alternativas –$Y_i = 1$ si el individuo cursa una carrera universitaria de ciclo largo e $Y_i = 0$ si el individuo cursa una carrera universitaria de ciclo corto[9].

Las variables explicativas o independientes del modelo, para las cuales disponemos de información y que pueden ejercer una influencia importante en la elección de alternativa, se agrupan en:

- Variables de características individuales.
- Variables de *background* socioeconómico.
- Variables indicadoras del gasto privado en educación.

(9) El «modelo logístico» estima o predice la probabilidad de que se produzca el suceso o acontecimiento definido como $Yi = 1$ en función de los valores que adoptan las variables independientes. Para más detalles sobre el modelo de regresión logística, véase Salas Velasco (1996).

Variables de características individuales

- El sexo del encuestado: SEXO. Esta variable toma el valor 1 si el individuo encuestado es hombre, y el valor 0 si es mujer. Intentamos ver si la variable género explica tal elección.
- Los motivos para ir a la universidad que se introducen en el modelo por medio de un conjunto de variables ficticias:
  - Empleo: «Si hago una carrera tendré más posibilidades de encontrar trabajo» (MOTIVO1).
  - Consumo: «Quería tener un mayor nivel cultural y por satisfacción personal» (MOTIVO2).
  - Otros motivos (MOTIVO3): «Ganaré más dinero si hago una carrera»; «Ser titulado está bien visto por la sociedad»; y «Quería un título para promoción interna dentro de la empresa donde trabajaba».

Variables de *background* socioeconómico

Nivel educativo de la madre

El nivel de estudios terminados de la madre –que puede contemplarse como una variable *proxy* del nivel cultural del hogar– se recoge mediante un conjunto de cuatro variables ficticias (indicadores *dummy*):

- Sin estudios (ESTMADR1).
- Estudios primarios (ESTMADR2).
- Estudios medios (ESTMADR3).
- Estudios superiores (ESTMADR4).

Renta familiar

Nosotros no disponemos de información directa sobre la renta familiar. No obstante, aproximamos el bienestar económico del hogar por medio de una variable *dummy* relativa a la ocupación del padre (OCUPADR). Esta variable toma el valor 1 si el padre es empresario (con asalariados), directivo de una empresa privada (o un alto cargo de la Administración pública) o funcionario del grupo A; y toma el valor 0 en el resto de los caso.

Variables indicadoras del gasto privado en educación

En un modelo micro-económico de elección educativa, debemos contemplar la influencia que los gastos de la escolarización universitaria tiene en la cantidad de Educación Superior que deciden acumular los individuos o sus familias. De nuevo, no disponemos de esta información, por lo que aproximamos el gasto privado por medio de la variable RESFAM, que toma el valor 1 para los alumnos que residieron principalmente con sus padres durante la realización de la carrera[10] y el valor 0 en el resto de los casos.

RESULTADOS DE LA ESTIMACIÓN

Los resultados de la estimación del «modelo logístico de elección educativa» que nos permiten analizar la influencia de las variables explicativas de la probabilidad de elegir una carrera universitaria de ciclo largo, quedan recogidos en el

(10) Estos individuos deberían, en teoría, preferir estudios más largos si los costes directos fueran menores.

cuadro IV. El modelo, globalmente considerado, es significativo[11]. También lo son la mayoría de las variables independientes o explicativas incluidas en él[12].

CUADRO IV

Modelo logístico de elección de estudios universitarios

	TOTAL OBSERVACIONES		SUBMUESTRA 1		SUBMUESTRA 2	
	Coeficiente	***Odds ratio***	**Coeficiente**	***Odds ratio***	**Coeficiente**	***Odds ratio***
Constante	-0,696 (9,588)**	0,50	-0,368 (2,131)	0,69	-1,595 (8,786)**	0,20
SEXO	1,039 (96,293)**	2,83	0,805 (40,315)**	2,24	1,256 (33,355)**	3,51
MOTIVO1	-0,610 (8,699)**	0,54	-0,514 (4,999)**	0,60	-0,603 (1,486)	0,55
MOTIVO2	0,254 (1,481)	1,29	0,379 (2,685)	1,46	-0,058 (0,013)	0,94
MOTIVO3	Referencia		Referencia		Referencia	
ESTMADR1	Referencia		Referencia		Referencia	
ESTMADR2	0,463 (13,666)**	1,59	0,480 (10,946)**	1,62	0,642 (5,421)**	1,90
ESTMADR3	0,785 (25,277)**	2,19	0,716 (15,332)**	2,05	1,307 (16,033)**	3,70
ESTMADR4	1,024 (21,847)**	2,79	0,8882,43 (10,165)**	1,773	 (20,301)**	5,89
OCUPADR	0,709 (32,031)**	2,03	0,490 (11,463)**	1,63	1,153 (19,791)**	3,17

** Coeficientes significativos a un nivel de significación de 0,05.
Variable dependiente: Y (1 = ciclo largo; 0 = ciclo corto).
«Estadístico de Wald» entre paréntesis.
Submuestra 1: estudiantes que comenzaron la carrera en cursos anteriores al 85-86.
Submuestra 2: estudiantes que comenzaron la carrera en el curso 85-86 o posteriores.

(11) El valor del «estadístico Chi-cuadrado» se utiliza para contrastar la significación global del modelo, cuya hipótesis nula es que todos los coeficientes, excepto la constante, son nulos. En nuestro caso, el resultado obtenido para este valor estadístico nos permite rechazar la hipótesis nula y aceptar el modelo como bueno.

(12) Al tratarse de un «modelo logístico», podemos estimar, para cada una de las variables independientes, la *odds ratio* (*OR*): $OR = EXP(\beta)$, donde β es el valor del coeficiente estimado de cada variable. Una *odds ratio* mayor que 1 indica que la variable respectiva tiene un efecto positivo en la decisión de demandar una carrera universitaria de ciclo largo, mientras que una *odds ratio* menor que 1 indica lo contrario. La *odds ratio* estimada representa el factor que multiplica la probabilidad de acceder a estudios universitarios de mayor duración para la correspondiente variable cuando ésta toma el valor 1 (para variables discretas) o aumenta en una unidad (para variables continuas) y se mantienen constantes el resto de variables.

	TOTAL OBSERVACIONES		SUBMUESTRA 1		SUBMUESTRA 2	
	Coeficiente	***Odds ratio***	**Coeficiente**	***Odds ratio***	**Coeficiente**	***Odds ratio***
RESFAM	-0,102 (0,892)	0,90	-0,119 (0,881)	0,89	-0,068 (0,095)	0,93
«Estadístico	262,030		137,590		101,481	
Chi-cuadrado»	[p = 0,000]		[p = 0,000]		[p = 0,000]	
Log-likelihood	-1093,889		-782,021		-280,213	
Aciertos	67,4%		68,3%		71,7%	
Observaciones	1.792		1.298		494	

Fuente: Elaboración propia.

** Coeficientes significativos a un nivel de significación de 0,05.
Variable dependiente: Y (1 = ciclo largo; 0 = ciclo corto).
«Estadístico de Wald» entre paréntesis.
Submuestra 1: estudiantes que comenzaron la carrera en cursos anteriores al 85-86.
Submuestra 2: estudiantes que comenzaron la carrera en el curso 85-86 o posteriores.

En primer lugar, se observa que todos los coeficientes estimados asociados a las variables del nivel de estudios de la madre son positivos y estadísticamente significativos. Por tanto, los factores culturales familiares, aproximados a partir del nivel educativo de la madre, ejercen una influencia positiva en la consecución de niveles más altos de estudios. Cuanto mayor es el nivel educativo de la madre, mayor es también la probabilidad de demandar estudios de ciclo largo (coeficientes cada vez mayores; o, si se quiere, *odds ratios* crecientes). Así, la probabilidad estimada de que un individuo estudie una carrera de mayor duración se ve multiplicada por 2,79 (*odds ratio*) si su madre tiene estudios universitarios (para el total de observaciones)[13].

En segundo lugar, la renta familiar, aproximada a partir de la ocupación del sustentador principal, es también importante en la toma de decisiones sobre inversión en educación universitaria. El coeficiente estimado asociado a la variable explicativa OCUPADR –que mediría la capacidad para financiar dos o tres años adicionales de educación (dependiendo del tipo de licenciatura)– es positivo y estadísticamente significativo. Podemos

(13) En el estudio realizado en nuestro país por Mora (1996), se analiza la influencia positiva que tienen los factores culturales familiares para la consecución de niveles de estudios más altos. El nivel educativo del sustentador principal y del cónyuge son las principales variables que explican que un joven adquiera estudios post-obligatorios. Así, la probabilidad de acceder a la educación post-obligatoria (secundaria y universitaria) se multiplica entre un 2,09 y un 3,06 si se tienen padres universitarios o con estudios secundarios, frente a aquellos casos en los que los padres carecen de estudios. En general, el nivel educativo del cónyuge parece más relevante para determinar que los hijos sigan estudios post-obligatorios.

afirmar, pues, que la elección de una carrera universitaria de ciclo largo se ve favorecida por el disfrute de un mayor nivel de renta familiar.

En tercer lugar, el coeficiente estimado asociado a la variable SEXO es positivo y estadísticamente significativo, por lo que se puede afirmar que el sexo es una característica de los individuos que influye en la demanda de educación universitaria: los varones tienen mayor probabilidad que las mujeres de completar una licenciatura[14].

Por último, en el «modelo logístico» el coeficiente estimado asociado a la variable MOTIVO1 es negativo y estadísticamente significativo. Por tanto, las perspectivas de empleo determinan, si todo lo demás permanece constante, la demanda de estudios universitarios de ciclo corto[15]. Sin embargo el coeficiente estimado asociado a la variable RESFAM no ha mostrado ser significativo.

Terminamos este apartado mostrando, en el cuadro V, los resultados de la estimación conforme al «modelo logit binomial» de las diferentes submuestras de titulados –clasificados de acuerdo con el curso académico en el que iniciaron sus estudios. Los resultados, en general, no difieren de los mostrados en el cuadro IV. No obstante, el coeficiente asociado a la variable RESFAM es ahora significativo en los grupos 2 y 4. En el primer caso, como cabía esperar, el coeficiente es positivo, e indica que los alumnos que residían con sus padres durante la realización de su carrera eligieron estudios más largos. Sin embargo, en el segundo caso, observamos que el coeficiente estimado es negativo, e indica que los alumnos que residían en el domicilio paterno/materno eligieron estudios más cortos[16].

---

(14) «En efecto, es posible sostener que las chicas hacen como media estudios más cortos y más "fáciles" que los chicos, en buena parte debido a que anticipan una tasa de rendimiento más baja a causa de las probables interrupciones en la carrera, de la "atrofia" de las capacidades profesionales que se deriva de ello y de la discriminación de los empresarios» (Eicher, 1988, p. 22).

(15) La probabilidad de pasar del paro en 1992 al empleo en 1993 era de un 43,3% para los individuos con estudios universitarios de ciclo largo; mientras que la probabilidad de abandonar el desempleo e incorporarse al trabajo individuos con una diplomatura universitaria era del 48,8% (Aguilar et al., 1995). En un estudio más reciente, que utiliza la información facilitada por el Panel de Hogares de la Unión Europea para España, Caparrós et al. (2001) estiman un modelo *probit* que determina la probabilidad que tienen los hombres y las mujeres de estar ocupados considerando la formación académica (EGB, BUP, FPII, diplomaturas, licenciaturas). En él, se observa que los universitarios (de ambos sexos) son los que presentan una mayor probabilidad de ocupación, sobre todo los que han cursado titulaciones de ciclo corto.

(16) Este resultado, que puede resultar sorprendente, coincide con el obtenido por Mora (1990), que justificaba su hallazgo por el hecho de que «en la muestra utilizada existe una correlación negativa entre esta variable [RESFAM] y la del tamaño de la población, por lo que cabe sospechar que muchos de los alumnos de la muestra que residen con sus padres lo hacen en poblaciones de tamaño medio con mayores ofertas de estudios de ciclo corto» (p. 132). En nuestro caso, observamos que, en este grupo 4, hay un porcentaje importante de individuos (30,2%) que estudia Enfermería, dadas las excelentes oportunidades de empleo que tuvieron los que habían cursado estos estudios en la década de los ochenta. Al mismo tiempo, observamos que el 63,5% de ellos residió con los padres mientras cursaba estudios universitarios.

CUADRO V

Modelo logístico de demanda de Educación Superior (según diferentes promociones)

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	
Constante	0,155	-1,631**	-0,123	-0,502	-0,829	-4,531**
SEXO	1,217**	1,243**	0,328	0,675**	0,910**	1,903**
MOTIVO1	-1,009**	0,083	-0,553	-0,213	-0,865	0,328
MOTIVO2	-0,090	0,994**	0,401	0,629	-0,441	0,684
MOTIVO3	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia
ESTMADR1	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia
ESTMADR2	0,179	0,366	0,559**	0,781**	0,586*	1,272
ESTMADR3	-0,343	0,668	0,957**	1,295**	1,287**	2,588*
ESTMADR4	1,076	1,321*	0,671	1,230**	2,025**	2,969**
OCUPADR	0,520*	0,733**	0,394	0,290	1,474**	0,837
RESFAM	0,213	0,545*	-0,191	-0,768**	-0,001	-0,923
«Chi-cuadrado»	32,135**	46,782**	35,506**	44,087**	77,694**	21,746**
Log-likelihood	-160,777	-156,036	-233,408	-211,821	-215,428	-35,247
Aciertos	74,2%	71,3%	64,9%	68,6%	71,4%	88,2%
Observaciones	306	272	376	344	367	127

Fuente: Elaboración propia

** Significatividad a un nivel de significación de 0,05.
* Significatividad a un nivel de significación de 0,10.
Variable dependiente: Y (1 = ciclo largo; 0 = ciclo corto).
Grupo 1: titulados que comenzaron sus estudios entre los cursos 1930-31 y 1969-70.
Grupo 2: titulados que comenzaron sus estudios entre los cursos 1970-71 y 1974-75.
Grupo 3: titulados que comenzaron sus estudios entre los cursos 1975-76 y 1979-80.
Grupo 4: titulados que comenzaron sus estudios entre los cursos 1980-81 y 1984-85.
Grupo 5: titulados que comenzaron sus estudios entre los cursos 1985-86 y 1989-90.
Grupo 6: titulados que comenzaron sus estudios entre los cursos 1990-91 y 1993-94.

UN «MODELO *LOGIT* MULTINOMIAL» DE ELECCIÓN DE TITULACIÓN UNIVERSITARIA

Los resultados de la estimación de un «modelo *logit* multinomial» aplicado a la elección de titulación universitaria se muestran en el cuadro VI –en el que sólo se recogen los efectos marginales. La variable dependiente contempla ocho posibilidades:

- Titulaciones de Letras (Filosofía, Geografía e Historia, Filologías y Pedagogía).

- Titulaciones de Ciencias (Biología, Geología, Matemáticas, Física y Química).
- Arquitectura Técnica (Aparejadores).
- Arquitectura.
- Diplomatura en Enfermería.
- Medicina.
- Derecho.
- Licenciatura en Ciencias Económicas y Empresariales.

Las variables independientes introducidas en la estimación son las mismas que definimos en el apartado dedicado a la selección de variables, más la variable ficticia de control PROMOCIO (1 = si el encuestado comenzó la carrera en el curso 1985-1986 o en cursos posteriores; 0 = en el caso de que no sea así).

Los resultados más destacados de la estimación, para aquellas variables explicativas que han mostrado ser significativas, son los siguientes:

- Los hombres tienen más probabilidad de cursar estudios de Arquitectura Técnica, Medicina, Derecho y Económicas y Empresariales, mientras que las mujeres tienen más probabilidad de cursar carreras de Letras y Enfermería.
- El «ambiente cultural» del hogar, que nosotros aproximamos a partir del nivel educativo de la madre, es una característica determinante en la elección de titulación universitaria. Un individuo procedente de una familia con un nivel cultural relativamente alto tienen más probabilidad de cursar estudios de mayor duración como Arquitectura, Derecho y Económicas y Empresariales, mientras que los procedentes de familias de bajo nivel cultural tienen más posibilidades de elegir una carrera más corta, como Enfermería[17].
- Se observa una influencia significativa del nivel de renta familiar en la elección de titulación universitaria. La probabilidad de cursar estudios considerados tradicionalmente «elitistas» como Medicina y Derecho –y también Arquitectura y Económicas y Empresariales– aumenta entre los individuos pertenecientes a familias acomodadas (niveles altos de renta), mientras que reduce de manera significativa la probabilidad de cursar estudios como Enfermería.
- El tipo de motivación para elegir la carrera es significativo en el caso de la elección de la carrera de Medicina, donde el motivo consumo de la educación explica la elección.
- Finalmente, los universitarios que comenzaron su carrera en el curso académico 1985-1986 (o en cursos posteriores) tienen más probabilidades de demandar estudios de Aparejadores, Enfermería, Derecho y Económicas y Empresariales (carreras con «bastantes» salidas profesionales), mientras que, por el contrario, se reduce la probabilidad de que cursen carreras con «pocas» salidas como las de Letras e, incluso, Medicina. Este resultado es lógico si se tiene en cuenta que cuando estos estudiantes (pertenecientes a las cohortes más jóvenes) iniciaron sus estudios universitarios, el mercado de trabajo ya estaba «saturado» de graduados, por lo que perseguían la consecución de aquellos títulos que permiten tener

(17) Las diferencias sexuales en la elección de estudios se han tratado de explicar recurriendo a diferentes teorías (López Sáez, 1995).

CUADRO I

Modelo logit multinomial de elección de estudios universitarios. Efectos marginales

	Titulaciones de Letras	Titulaciones de Ciencias	Arquitectura Técnica	Arquitectura	Enfermería	Medicina	Derecho	Económicas y Empresariales
Constante	-2,37E-02	-6,07E-03	-0,18249**	-2,35E-02**	0,31207**	0,13642**	-0,14687**	-6,59E-02**
SEXO	-4,17E-02 **	-2,77E-03	0,16107**	1,96E-02	-0,37482**	0,11356**	9,37E-02**	3,14E-02*
MOTIVO1	2,38E-02	-1,01E-02	4,38E-02	-9,37E-03	7,71E-02	-0,13967**	1,61E-02	-1,55E-03
MOTIVO2	3,34E-02	-4,11E-03	-6,37E-02*	-4,69E-03	-8,12E-03	9,55E-02**	-3,19E-02	-1,63E-02
MOTIVO3	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia
ESTMADR1	-1,52E-02	-5,17E-03	5,26E-03	-2,65E-03	0,11568**	-2,76E-02	-4,97E-02*	-2,06E-02*
ESTMADR2	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia	Referencia
ESTMADR3	-5,88E-03	-2,26E-03	3,37E-02	1,03E-02**	-0,12436**	3,22E-04	7,34E-02**	1,48E-02*
ESTMADR4	-3,97E-03	-9,93E-02	-3,92E-02	7,79E-03	-9,93E-02	0,17003	5,17E-02	1,22E-02
OCUPADR	2,77E-03	4,76E-03	2,17E-02	5,24E-03*	-0,20250**	8,69E-02**	6,78E-02**	1,33E-02*
RESFAM	-4,78E-02**	-2,70E-03	1,81E-02	-1,51E-02	-2,09E-02	4,99E-02	3,53E-02	-1,67E-02
PROMOCIO	-5,81E-02**	-6,70E-03	7,84E-02**	-6,86E-03	0,15848**	-0,30640**	9,77E-02**	4,36E-02*
«Estadístico Chi-cuadrado»	887,459 (p = 0,000)							
Log-likelihood	-2591,568							
Observaciones	1.792							

Fuente: Elaboración propia

* Coeficientes significativos a un nivel de significación de 0,10.

** Coeficientes significativos a un nivel de significación de 0,05.

más probabilidades de incorporarse al mercado laboral, tal y como parece ser el caso de las carreras de ciclo corto (Aguilar et al., 1995; Caparrós et al., 2001).

CONCLUSIONES

En economía, como en otras ciencias sociales, se han propuesto varias teorías para explicar la demanda de educación, y todas ellas tienen en cuenta los costes, la renta disponible, las expectativas de ingresos futuros y el desempleo. En la práctica, las perspectivas de empleo determinan, probablemente, la demanda de educación. La notable influencia del capital humano adquirido en el sistema educativo en la reducción del paro podría ser un argumento para explicar la fuerte expansión de la demanda de estudios superiores que ha experimentado nuestro país (Caparrós et al., 2001). Los psicólogos, por el contrario, apoyan la importancia de los gustos personales y de la habilidad escolar como los verdaderos determinantes de las elecciones educativas. Pero los modelos de elección educativa de economistas y psicólogos se relacionan conceptualmente: dado un grupo de alternativas posibles, un individuo selecciona la alternativa que le reporta mayor utilidad. Finalmente, los sociólogos contemplan, principalmente, el *background* social como factor determinante de las elecciones educativas. En sus teorías, el nivel educativo y el nivel ocupacional de los padres afectan a las opciones educativas de los hijos. Parece evidente que el nivel educativo y ocupacional de los padres, ya que los valores que se transmiten a los hijos, y la existencia de un mayor o menor ambiente cultural pueden ejercer una importante influencia sobre la demanda de Educación Superior (Mora, 1990). El nivel de educación de los hijos de padres con un *status* socioeconómico más alto es mayor.

En este artículo, hemos descrito las elecciones educativas que, dentro del ámbito universitario, efectúan los estudiantes una vez finalizada su enseñanza secundaria. La elección que nosotros hemos contemplado implica, por un lado, optar entre solamente dos alternativas –una carrera de ciclo largo o de ciclo corto–; y, por otro, entre una de las diferentes titulaciones universitarias (Medicina, Enfermería, Derecho, Económicas, etc.) para las cuales se dispone de información en la encuesta.

Para el establecimiento de modelos econométricos de las decisiones educativas de estos individuos en lo relativo a la elección de ciclo universitario, hemos utilizado un «modelo *logit* binomial». La variable dependiente es una variable binaria que describe la elección entre carreras cortas (diplomaturas) y largas (licenciaturas). Las variables explicativas son variables ficticias construidas en base a los datos de la encuesta. Estas variables hacen referencia al nivel educativo de los padres, los ingresos familiares y los costes de la educación. Las teorías recientes sobre los factores que determinan la cuantía de la inversión en educación por parte de los individuos sugieren la inclusión de este tipo de variables como determinantes de las elecciones educativas. Los resultados de la estimación del modelo verifican lo que la teoría prevé inicialmente, ya que muestran que, cuanto mayor es el nivel educativo de los padres o el nivel de ingresos, mayor es la probabilidad de que el individuo curse una licenciatura en vez de una diplomatura.

Con respecto a los condicionantes que influyen en la elección de una titulación universitaria, los resultados más destacados de la estimación del «modelo *logit* multinomial», para aquellas variables muy significativas, son los siguientes:

- los hombres tienen más probabilidad de demandar Aparejadores,

Medicina y Derecho, mientras que las mujeres tienen más probabilidad de demandar titulaciones de Letras y Enfermería;

- pertenecer a una familia con un nivel cultural alto aumenta la probabilidad de hacer Arquitectura y Derecho, mientras que provenir de una familia con un nivel cultural bajo aumenta la probabilidad de cursar Enfermería;
- pertenecer a una familia acomodada aumenta la probabilidad de demandar, principalmente, Medicina y Derecho, mientras que provenir de una familia humilde aumenta la probabilidad de demandar Enfermería; y
- comenzar los estudios en el curso 1985-86 o en cursos posteriores aumenta la probabilidad de demandar, principalmente, Enfermería, Aparejadores y Derecho, mientras que reduce la probabilidad de cursar carreras de Letras y Medicina.

Obviamente, modelos como los planteados en este artículo pueden presentar algunas limitaciones –debidas, por supuesto, a la carencia de información. En situaciones prácticas, las imperfecciones del mercado de capitales, la incertidumbre de obtener ingresos futuros y la habilidad escolar influyen también en las elecciones educativas. Las imperfecciones del mercado de capitales pueden impedir o dificultar que algunas personas «cosechen» los beneficios que se derivan de la educación. Por otra parte, la elección de carrera que efectúan los individuos al terminar sus estudios medios también está determinada por las anticipaciones que hacen sobre sus oportunidades de éxito académico. Elegir una carrera de ciclo largo supone invertir más años en educación y, para los individuos con peor trayectoria académica en los niveles preuniversitarios, asumir un mayor riesgo de fracaso escolar[18].

Por tanto, junto con los condicionantes socioeconómicos y los relacionados con el nivel educativo de los padres, así como el resto de factores contemplados, parece plausible integrar estos últimos determinantes en un modelo de formación

(18) Una de las conclusiones del estudio realizado por Latiesa (1989) para la Universidad Autónoma de Madrid es que, exceptuando la carrera de Derecho, que es elegida por todo tipo de alumnos, los mejores en términos académicos eligen las carreras consideradas tradicionalmente más difíciles y los peores las consideradas más fáciles. Cuanto más favorable es la situación de un estudiante –es joven, no trabaja y ha obtenido buenos resultados escolares en secundaria– más valora el rendimiento por encima del riesgo, y al contrario, cuanto más desfavorable es su situación de partida, más se orienta en función de sus probabilidades de éxito o de fracaso.

Por su parte, el trabajo de Apodaka et al. (1986) trata de determinar la relación existente entre los antecedentes curriculares de los alumnos en Bachillerato y su demanda de estudios universitarios. La aplicación del análisis factorial a la muestra utilizando como variable el expediente académico en el Bachillerato permite clasificar a los alumnos en grupos según su nivel de rendimiento académico y su demanda educativa. En el grupo de nivel de rendimiento académico más bajo, se aprecia una tendencia a realizar estudios como Magisterio, mientras que los de nivel académico superior eligen estudios de tipo científico y técnico, como Medicina e Ingeniería.

Por último, el análisis realizado por Colom et al. (1992) permite afirmar que la elección de estudios de ciclo largo frente a ciclo corto está determinada, fundamentalmente, por las características académicas del alumno, de modo que los mejores alumnos prefieren estudios de ciclo largo, que consideran estos estudios más difíciles y más prestigiosos, aunque las posibilidades de empleo sean menores.

o acumulación de capital humano. Además, en las observaciones, se aprecia un problema de «selección muestral». Sólo informan acerca de la elección de carrera aquellos individuos que decidieron ir a la universidad, pero no aquellos que, tras acabar su educación secundaria, decidieron «no» ir[19]. Partiendo de una muestra más completa, representativa de todo el ámbito nacional, y que no sólo incluyese universitarios, cabría ensayar modelos informativos que reflejasen mejor la demanda educativa.

¿Cuáles son las consecuencias que la política educativa puede extraer de los resultados de este trabajo? Son, principalmente, dos. Por un lado, la política de becas debería lograr su objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la Educación Superior, y ofrecer a las familias financiación para cubrir los costes directos e indirectos de las inversiones educativas. La existencia de barreras económicas en el acceso a las carreras de ciclo largo es una realidad revelada por este estudio. Por otro lado, los resultados obtenidos también tienen implicaciones para la planificación educativa. Los estudiantes que terminan la secundaria se interesan por carreras que les garanticen un «buen» puesto de trabajo una vez finalizados los estudios universitarios. Titulaciones como Arquitectura o la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas son de las más solicitadas, en detrimento de estudios universitarios del área de humanidades (con peores perspectivas laborales). En estas carreras «atractivas», el número de solicitudes (la demanda) supera cada año el número de plazas disponibles (la oferta), y las universidades se han visto obligadas a recurrir a *numerus clausus* para asignar recursos escasos. Pero, la «teoría de la producción educativa» también ha demostrado que el rendimiento académico en secundaria –a partir del cual cada joven obtiene su nota de acceso a la universidad– es mayor entre los alumnos que crecieron en un entorno socioeconómico favorable –es decir, entre aquellos cuyos padres tenían un buen nivel educativo y ocupacional. Por tanto, las probabilidades de acceso a estos perfiles universitarios (Arquitectura, LADE, etc.) vienen condicionas por el estatus socioeconómico familiar. En este caso, la política educativa debería centrarse, en consecuencia, en la etapa preuniversitaria, en un intento de igualar el rendimiento académico de los estudiantes, de modo que éste sea independiente de la clase social de procedencia.

(19) Ver a este respecto Kenny et al. (1979).

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, M. I.; CASQUERO, T.; GARCÍA, M. D.: «Los flujos hacia el empleo y el paro según el nivel educativo», en OROVAL, E. (ed.): *Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos*. Madrid, Cívitas, 1995, pp. 379-389.

ALBERT, C.: *La demanda de Educación Superior en España: 1977-1994*. Ministerio de Educación, 1998.

— «Higher Education Demand in Spain: The Influence of Labour Market Signals and Family Background», en *Higher Education*, 40 (2000), pp. 147-162.

APODAKA, P.; GRAO, J.; MARTÍNEZ, J.: «Variables curriculares que influyen en la demanda de Enseñanza Superior», en LATIESA, M. (ed.): *Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid,

CIDE, 1986.

BECKER, W. E.: «The Demand for Higher Education», en HOENACK, S. A.; COLLINS, E. L. (eds.): *The Economics of American Universities*. Albany, State University of New York Press, 1990, pp. 155-188.

BELFIELD, C. R.; BULLOCK, A., CHEVALIER, A. N., FIELDING, A.; SIEBERT, W. S.; THOMAS, H. R.: *Mapping the Careers of Highly Qualified Workers*. Bristol, HEFCE, 1997.

BISHOP, J.: «The Effect of Public Policies on the Demand for Higher Education», en *Journal of Human Resources*, 12 (1977), pp. 285-307.

BOSCH FONT, F.; DÍAZ MALLEDO, J. (eds.): *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona, Ariel, 1988.

BRENNAN, J.; JOHNSTON, B.; LITTLE, B.; SHAH, T.; WOODLEY, A.: *The Employment of UK Graduates: Comparisons with Europe and Japan*. Bristol, HEFCE, 2001.

CAPARRÓS, A.; GAMERO, C.; MARCENARO, O.; NAVARRO, M. L.: «Un análisis comparativo del rendimiento de la educación en España», en GÓMEZ GARCÍA, J. et al. (coords.): *X Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación*. Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2001, pp. 321-334.

CIS: *Los jóvenes ante el sistema educativo*. Madrid, Estudios y Encuestas del Centro de Investigaciones Sociológicas, 1991.

COLOM, X.; MOLÉS, M. C.; MORA, J. G.: «Un modelo de análisis de demanda de estudios», ponencia a la III Reunión Anual de la Asociación Científica Europea de Economía Aplicada. Sevilla, 1992.

CRAMER, J. S.: *The Logit Model. An Introduction for Economists*. Londres, Edward Arnold, 1991.

EICHER, J. C.: «Treinta años de Economía de la Educación», en *Ekonomiaz*, 12 (1988), pp. 11-37.

GARCÍA DE CORTÁZAR, M. L.: *Educación Superior y empleo en España*. Madrid, Ministerio de Trabajo, 1987.

GARCÍA MONTALVO, J.; MORA, J. G.: «El mercado laboral de los titulados superiores en Europa y en España», en *Papeles de Economía Española*, 86 (2000), pp. 111-127.

GREENE, W. H.: *Análisis econométrico*. Madrid, Prentice Hall Iberia, 1999.

JIMÉNEZ, J. D.; SALAS VELASCO, M.: «Modeling Educational Choices. A Binomial Logit Model Applied to the Demand for Higher Education», en *Higher Education*, 40 (2000), pp. 293-311.

JOHNES, J.; TAYLOR, J.: «The First Destination of New Graduates: Comparisons Between Universities», en *Applied Economics*, 21 (1989), pp. 357-373.

KENNY, L. W.; LEE, L. F.; MADDALA, G. S.; TOST, R. P.: «Returns to College Education: An Investigation of Self-Selection Bias Based on the Project Talent Data», en *International Economic Review*, 20 (1979), pp. 775-789.

KODDE, D. A.: «Uncertainty and the Demand for Education», en *Review of Economics and Statistics*, 68 (1986), pp. 862-872.

KOHN, M. G.; MANSKI, C. F.; MUNDEL, D. S.: «An Empirical Investigation of Factors which Influence College-Going Behavior», en *Annals of Economic and Social Measurement*, 5 (1976), pp. 391-419.

LATIESA, M.: «Demanda de Educación Superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera», en *REIS*, 46 (1989), pp. 101-139.

LÓPEZ SÁEZ, M.: *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina*. Madrid, Ministerio de Educación, 1995.

MANSKI, C. F.; WISE, D. A.: *College Choice in America*. Cambridge, Harvard University Press, 1983.

MCFADDEN, D. L.: «Conditional Logit Analysis of Qualitative Choice Behavior», en ZAREMBKA, P. (ed.): *Frontiers in Econometrics*. New York, Academic Press, 1974, pp. 105-142.

MORA, J. G.: «La demanda de Educación Superior: una revisión de estudios empíricos», en *Revista de Educación*, 288 (1989), pp. 351-375.

— *La demanda de Educación Superior*. Madrid, Consejo de Universidades, 1990.

— «Influencia del origen familiar en el acceso a la educación, en la obtención de empleo y en los salarios», en GRAO, J.; IPIÑA, A. (eds.): *Economía de la Educación. Temas de estudio e investigación*. Col. *Estudios y Documentos*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 22 (1996), pp. 195-211.

— «Equity in Spanish Higher Education», en *Higher Education*, 33 (1997), pp. 233-249.

OCDE: *Education at a Glance. OECD Indicators*. París, OCDE, 2001.

OOSTERBEEK, H.; WEBBINK, D.: «Enrolment in Higher Education in The Netherlands», en *De Economist*, 143 (1995), pp. 367-380.

RADNER, R. R.; MILLER, L. S.: «Demand and Supply in US Higher Education: A Progress Report», en *American Economic Review*, 60 (1970), pp. 326-334.

SALAS VELASCO, M.: «La regresión logística. Una aplicación a la demanda de estudios universitarios», en *Estadística Española*, 141 (1996), pp. 193-217.

TAYLOR, J.: «The Employability of Graduates: Differences Between Universities», en *Studies in Higher Education*, 11 (1986), pp. 17-27.

TEIJEIRO, E.: «Algunas técnicas multivariantes útiles para la presentación de los resultados de una encuesta», en *Estadística Española*, 127 (1991), pp. 305-324.

LA EQUIPARACIÓN DEL EXPEDIENTE DE BACHILLERATO EN EL PROCESO DE SELECCIÓN DE ALUMNOS PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

JOSÉ LUIS GAVIRIA SOTO*

RESUMEN. En el próximo futuro las universidades deben determinar el procedimiento que se ha de seguir en la selección de alumnos que quieran ingresar en primer curso de las carreras universitarias. Los cambios legales que se están produciendo así lo determinan.

El procedimiento utilizado hasta la fecha en las pruebas de acceso a la universidad parte del supuesto incontrastable y probablemente erróneo de que las notas del expediente de Bachillerato de todos los alumnos está en la misma escala, y por tanto, son comparables. En esta investigación se parte del supuesto contrario, más realista, de que las notas del Bachillerato son totalmente contextuales y no pueden ser comparadas sin antes realizar una transformación adecuada. Para ello se estudian procedimientos que permiten transformar las puntuaciones del Bachillerato poniéndolas todas en la misma escala, mejorando de esta forma la equidad del proceso de selección.

La investigación se subdivide en un estudio de viabilidad, para el que se realiza una simulación de Montecarlo, y en un estudio de plausibilidad, para el que se recogieron datos de selectividad correspondientes a 57.465 sujetos de centros públicos y privados, en cinco años, de las convocatorias de junio y de septiembre, de todas las opciones de tres universidades españolas, las universidades de Salamanca, Extremadura y Burgos.

ABSTRACT. In the near future, according to the new legislation, universities will have to determine the selection process for those students who wish to take 1st year university studies.

Until now, the process used in the university entrance exam was based on the uncontrastable and probably wrong assumption that all students' Baccalaureate record's marks are part of the same scale and therefore, comparable. This research project is based on the more realistic and opposite assumption that Baccalaureate marks completely fit a context and cannot be compared without previously undergoing an appropriate change. In order to do so, procedures to change Baccalaureate marks by placing them in the same scale are under study, which would, therefore, improve the equity of the selection process.

The research project consists of a viability survey, for which a Monte Carlo simulation has been carried out, and a plausibility survey, for which the *Selectividad* (university entrance exam) data of 57,465 students, from public and private educational establishments, over five years (June and September calls) were collected. The data refers to all the options of three Spanish universities: Salamanca, Extremadura and Burgos.

(*) Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 351-387.
Fecha de entrada: 15-04-2003 Fecha de aceptación: 04-11-2003

INTRODUCCIÓN

En un próximo futuro las universidades deben determinar el procedimiento que se ha de seguir en la selección de alumnos que quieran ingresar en primer curso de las carreras universitarias. Los cambios legales que se están produciendo así lo determinan.

En la actualidad se utiliza para este fin las notas del expediente de Bachillerato de los alumnos aspirantes y la nota obtenida en el examen de selectividad. Las dos notas mencionadas tienen una importancia indudable para proporcionar información acerca de la valía y capacidad académica de los aspirantes.

La nota del expediente en el bachiller tiene la ventaja de que refleja el rendimiento medio continuado del alumno a lo largo de los años de preparación para la entrada a la universidad. Sin embargo la comparación de los resultados de alumnos procedentes de distintos centros resulta ciertamente problemática. El nivel de exigencia de cada uno de los centros determina la nota media de los alumnos. Una puntuación de 7 en un centro puede representar mucho más nivel de trabajo y conocimientos que una puntuación de 8 ó 9 en otro centro.

Por su parte la nota de la Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad (PAAU) tiene la ventaja de que supone el resultado de un mismo examen para todos los alumnos. Presenta sin embargo el inconveniente de que proporciona una información puntual en el tiempo, y el margen de error en la valoración de los conocimientos y destrezas individuales es demasiado alto como para confiar sólo en ese resultado.

El procedimiento empleado en la actualidad consistente en obtener una media ponderada de las puntuaciones mencionadas está justificado por las limitaciones que cada una de las informaciones por separado presenta. Sin embargo es posible mejorar substancialmente el uso de la información que ambas notas proporcionan.

En estas páginas se presenta una investigación cuyos resultados permiten poner en marcha un procedimiento que aprovecha la mejor información de las dos notas, eliminando sus inconvenientes.

ANTECEDENTES: LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

En el sistema educativo español y, al menos desde los años de la Guerra Civil, siempre ha existido alguna prueba situada a medio camino entre el bachillerato o sus últimos cursos y la Universidad. Unas veces como culminación de aquél, otras como puerta de acceso a ésta.

La Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad o prueba de selectividad ha sido sometida a muchos estudios desde su creación. Se ha estudiado su capacidad predictiva: González y Valle (1990), Escudero (1987); diferencias entre tribunales y efectos sobre los alumnos en función de su nota en Bachillerato: Sanz (1992); estudios pormenorizados de resultados de algunas universidades: Miguel (1988); o la evolución de los resultados de la selectividad en el tiempo Miguel (1990), Miguel (1993).

Un tema que ha sido abordado en varias ocasiones es la posibilidad, muy directamente relacionada con el objetivo de este trabajo, de que algunos centros sobrevaloren la nota de bachiller. De hecho es un tema que es abordado en varias de las investigaciones sobre selectividad, incluso cuando ése no fuese el objetivo principal de la misma.

Para algunos parece evidente que los centros privados *no* sobrevaloran la nota, Aguirre de Cárcer (1986).

Con relación a este tema Muñoz-Repiso y otros (1997) resaltan que la función de la selectividad, tal y como se concibe en la LOGSE, es, entre otras cosas, garantizar homogeneidad de criterios de evaluación entre los centros.

> ... Es preciso garantizar que los alumnos que accedan a la Universidad han recibido una formación adecuada en sus respectivos centros de secundaria, *que ésta ha sido valorada con criterios similares en cada uno de esos centros*[1], que poseen la madurez adecuada y que, en caso necesario, sólo el rendimiento académico medido con equidad pueda decidir qué alumno tiene prioridad para realizar determinados estudios. Muñoz-Repiso y otros (1997).

En el mismo estudio Muñoz-Repiso y otros (1997) comprueban, en los datos de la PAAU en la UAM correspondiente a 1995, que existe una diferencia entre las notas medias de expediente de Bachillerato y prueba de acceso. Así informan de una nota media de 6,97 en el expediente de Bachillerato, y de 5,19 en la prueba de selectividad, con una desviación típica de 0,81 y de 1,37 respectivamente. La media de la nota final era de 6,37 con una desviación típica de 0,87. La diferencia media es por tanto de 1,78 puntos. La diferencia entre bachiller y PAAU es menor en los centros privados que en los públicos (1,69 frente a 1,85).

Las diferencias entre las notas de selectividad y las de Bachillerato ya habían sido comprobadas en ocasiones anteriores. Por ejemplo Muñoz-Repiso y otros (1988) habían comprobado que las de selectividad son como promedio casi dos puntos inferiores a las de bachillerato. En Muñoz-Repiso y otros (1991) vuelven a comprobarse diferencias de calificación entre los tribunales de cada universidad y según el tipo de centro en el que hayan estudiado. Los mismos autores encontraron una correlación entre el expediente de Bachillerato y la nota de selectividad de 0,63.

Es fácil imaginar por qué se producen esas diferencias. Las notas de los expedientes de Bachillerato están puestas por equipos de profesores concentrados en un solo centro, y que no tienen modo de comparar a sus alumnos con los de otros centros distintos. Las notas de Bachillerato son totalmente dependientes del contexto en el que se asignan y por tanto no admiten una interpretación libre del contexto ni comparaciones directas con las notas concedidas en otros centros.

En esta investigación se mantiene específicamente que las notas de los expedientes del Bachillerato de cada centro son puntuaciones que están expresadas en escalas distintas que no tienen ningún vínculo de unión, que para poder compararlas correctamente es preciso someterlas al proceso técnico conocido como ***equiparación***, y que esa equiparación es posible llevarla a cabo solamente basándonos en los resultados de una prueba que sea común a todos los alumnos, como por ejemplo la nota de la prueba de selectividad, y que actuaría como *test de anclaje*.

LA SELECTIVIDAD COMO PROBLEMA TÉCNICO

La determinación del acceso a los estudios universitarios es un problema técnico que es perfectamente abordable desde la investigación educativa. Se trata en

(1) Cursiva añadida.

definitiva de evaluar y seleccionar de la manera más equitativa, y por tanto más justa.

La esencia de la cuestión que nos ocupa es un problema de equiparación, como ya hemos señalado. Se actúa como si las notas de los centros fuesen equiparables, cuando eso no es más que una hipótesis que debe ser sometida a prueba. En esta investigación se parte del punto contrario. Se parte del supuesto de que las puntuaciones no son equivalentes y deben ser equiparadas. Se considera al caso de puntuaciones equiparadas como un caso particular en el que las diferencias entre centros es cero.

Equiparar las puntuaciones de dos escalas consiste en establecer una función de transformación de las puntuaciones de una de ellas de forma que obtengamos las puntuaciones que les corresponderían en la otra.

En el problema que nos ocupa puede entenderse que una escala está constituida por las puntuaciones proporcionadas por la selectividad. En este mismo sentido las notas proporcionadas por un colegio constituyen otra escala.

Así nos encontramos con una situación en la que de todos los sujetos tenemos dos puntuaciones. Una de ellas proviene de la selectividad, que es una escala común para todos los sujetos, mientras que la otra es la nota proporcionada por el centro. Cada centro sin embargo establece una escala distinta. Nuestro objetivo consiste en poder comparar las puntuaciones producidas por distintos centros.

Condiciones de equiparación

Para que sea posible la equiparación tenemos que cumplir ciertas condiciones (Lord, 1980; Morris, 1982):

- *Igual habilidad*. Los dos instrumentos de medida están referidos a la misma característica de los sujetos, y las mismas variaciones en las características producirán variaciones en las medidas proporcionadas por los dos instrumentos. Naturalmente variaciones idénticas no producirán variaciones idénticas en las medidas, ya que en ese caso no sería necesaria la equiparación. Este supuesto se refiere al hecho de que los dos instrumentos son sensibles a la misma magnitud.
- *Equidad* (Distribuciones condicionales iguales). En su forma más general este supuesto implica que para cualquier alumno tiene que ser indiferente la forma del de la medida que ha de tomar. Esto supone que la fiabilidad de ambas medidas ha de ser la misma.
- *Invarianza* respecto de la población. Esta condición implica que la relación que se establece entre los dos instrumentos de medida no varía al cambiar la población sobre la que se calcula.
- *Simetría*. (Transformación reversible). Esta condición implica que la transformación, realizada desde el instrumento a hasta el b, pueda ser revertida al tomar la puntuación correspondiente desde el instrumento b y obteniendo como transformada la a. Es decir, tiene que ocurrir que si es la puntuación que en la escala del instrumento x corresponde a una puntuación en el instrumento y, e $y^*(x)$ es la puntuación que en la escala del instrumento y corresponde a una puntuación en el instrumento x, entonces $x = x^*(y^*(x))$ e $y = y^*(x^*(y))$. Esto tiene como consecuencia que si a un grupo de sujetos se le aplicó el instrumento x y a otro el instrumento y, tiene que inducirse el mismo orden si se rea-

liza la transformación de la escala de x en y que si realiza la transformación de la escala de y en x. En el fondo este requisito es otra forma distinta del principio de equidad. Efectivamente, si no se cumple el supuesto de simetría tendríamos que para un sujeto dado no es indiferente si toma la forma x o la forma y, puesto que cambiaría su posición en la ordenación final.

No todas las transformaciones cumplen con estas condiciones. El procedimiento que se ha venido utilizando para determinar el acceso a la universidad los asume implícitamente, sin que se haya hecho ningún intento de comprobación de los mismos. El solo hecho de combinar en una sola puntuación las notas de Bachillerato y de selectividad implican que están midiendo la misma cosa, pues de otro modo estaría poco justificada esta práctica. Asimismo la práctica de no transformar las puntuaciones de Bachillerato procedentes de distintos centros supone que se asume que son equiparables, y por tanto simétricas, invariantes y equitativas.

Tampoco todos los métodos de equiparación posibles tienen porqué cumplir en principio estos supuestos. Por ejemplo la equiparación basada en la regresión no cumple la condición de simetría, mientras que, aunque la transformación que se propone en esta investigación está basada en la regresión, dado que es regresión de todos los instrumentos (centros) sobre un elemento común, la selectividad, es una transformación reversible. Y además se cumple que la ordenación es la misma siempre, indistintamente de cuál sea la escala a la que se vierten los datos.

Por ejemplo en el caso de la regresión, si tenemos la transformación de equiparación de la forma uno a la dos dada por la expresión $x_2^* = \alpha_1 x_1 + \beta_1$ y de la forma dos a la uno por $x_1^* = \alpha_2 x_2 + \beta_2$, comprobamos que la transformación no es reversible, ya que

$$x_2^* = \alpha_1(\alpha_2 x_2 + \beta_2) + \beta_1 =$$

$$= \alpha_1\alpha_2 x_2 + \alpha_1\beta_2 + \beta_1 \neq x_2$$

Como consecuencia el orden que se induce es también distinto según se pasen los datos a una u otra escala.

Ninguna de estas dos cosas ocurre con el método que aquí se propone. En primer lugar, dada una puntuación, la antitransformada de la transformada de la puntuación es igual a la misma puntuación. Para el colegio *1* su cambio a la escala común se hace por medio de $x_1' = \alpha_1 x_1 + \beta_1$ y para el colegio 2, por medio de $x_2' = \alpha_2 x_2 + \beta_2$. Para cada centro los valores de los coeficientes α y β son los que corresponden a la regresión de s, la nota de selectividad, sobre x, la nota del expediente de Bachillerato, en ese centro. Las puntuaciones x_1 y x_2 son equiparables si sus transformadas a la escala común son iguales, es decir, si $x_2 = x_1$. Luego si deseo obtener la puntuación que en el colegio *2* correspondería a una puntuación en el colegio *1*, tendría $\alpha_1 x_1 + \beta_1 = \alpha_2 x_2 + \beta_2$ con lo que

$$x_2^* = \frac{1}{\alpha_2}(\alpha_1 x_1 + (\beta_1 - \beta_2))$$

y $$x_1^* = \frac{1}{\alpha_1}(\alpha_2 x_2 + (\beta_2 - \beta_1))$$

Para que sea simétrica se tiene que cumplir que $x_1^*(x_2^*(x_1)) = x_1$ y viceversa.

Así,

$$x_1^*(x_2^*) = \frac{1}{\alpha_1}(\alpha_2 x_2^* + (\beta_2 - \beta_1)) = \frac{1}{\alpha_1}(\alpha_2 x_2^* + (\beta_2 - \beta_1)) =$$
$$= \frac{1}{\alpha_1}(\alpha_2(\frac{1}{\alpha_2}(\alpha_1 x_1 + (\beta_1 - \beta_2)) + (\beta_2 - \beta_1)) =$$
$$= \frac{1}{\alpha_1}(\frac{\alpha_2}{\alpha_2}(\alpha_1 x_1 + \beta_1 - \beta_2 + \beta_2 - \beta_1)) = \frac{1}{\alpha_1}\alpha_1 x_1 = x_1$$

Y a la inversa ocurre con la otra transformación. Es por lo tanto una transformación simétrica, y en consecuencia es indiferente la dirección en que se haga, y el orden que se induce es siempre el mismo.

Así, la condición para que tengamos una equiparación simétrica y, por ello, equitativa, es que se disponga de una nota procedente de una prueba común, en la que la posición de todos los centros y su dispersión pueda ser determinada. La prueba de selectividad debe hacer la función de *prueba común* y las notas de los distintos centros hacen la función de *pruebas variantes*.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO E HIPÓTESIS

El objetivo de la presente investigación consistía en demostrar que la equiparación de las notas de Bachillerato basándose en la nota de la prueba común de la selectividad proporciona una ordenación para el acceso a la Universidad, más adecuada justa y equitativa de los alumnos de los distintos centros.

No existe una sola forma de llevar a cabo la equiparación. Por eso en este trabajo se propuso comparar cuatro métodos distintos. Cada uno de estos métodos constituía un nivel de la variable independiente. El primero, denominado clásico era en realidad el correspondiente al grupo de control. En el apartado referido a las variables se explican cada uno de los métodos cuyos efectos han sido comparados.

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

H_1: Cualquiera de los tres métodos alternativos producirá mejores resultados que el clásico.

H_2: Los métodos basados en regresión sobre la selectividad, OLS y Multinivel, dado que utilizan mayor cantidad de información, producirán mejores resultados que los otros, Clásico e IMS.

VARIABLES

Variable independiente: Como variable independiente tenemos el método de equiparación, con cuatro niveles que corresponden a cada uno de los métodos de equiparación que se han mencionado, y que se describen con más detalle en otro punto.

Variables dependientes:

La congruencia entre alumnos seleccionados utilizando la puntuación latente como criterio y alumnos seleccionados por cada uno de los métodos de la variable independiente.

La correlación entre la puntuación transformada y la puntuación de selección obtenida para cada alumno con cada uno de los cuatro métodos mencionados.

Variable Independiente. Métodos Propuestos

Los métodos que se presentan en esta investigación tienen en cuenta la nota del expediente de bachiller del alumno, modificada en función de los resultados medios del centro de procedencia en la Prueba de Acceso a la Universidad.

Método clásico

Éste es en realidad el de control. Consiste en calcular la nota de acceso exactamente como se hace en todas las universidades siguiendo la normativa legal. Así la nota del expediente de Bachillerato de cada alumno se pondera por 0,6 y la nota de Selectividad por 0,4.

Método OLS (Mínimos cuadrado ordinarios)

La idea básica es muy simple. Si un alumno procede de un centro en el que se tiende a puntuar de forma excesivamente alta, su puntuación deberá corregirse a la baja, mientras que si la misma nota la hubiese obtenido el alumno en un centro en el que los profesores tienden a dar puntuaciones excesivamente bajas, debería corregirse al alza.

Imaginemos que fuese posible que las notas del expediente de todos los aspirantes estuviesen asignadas por el mismo claustro de profesores. Entonces no nos cabría la menor duda de la equivalencia de las notas. Sin embargo esto no es posible. Pero existe algo que es común a todos los alumnos. Se trata de las notas de la selectividad. Estas notas nos dan una referencia común para todos los alumnos. Ciertamente para un solo alumno puede ser arriesgado tomar esa nota como único referente. Pero es razonable pensar que el conjunto de errores que se pueda cometer con la nota de selectividad en la valoración de los conocimientos de los alumnos de un centro, se compensan unos con otros, es decir, la media en selectividad de los alumnos de un centro es un estimador insesgado de la verdadera nota media que les correspondería.

Se trata entonces de equiparar las notas de bachiller utilizando como información de anclaje las notas medias de cada centro en selectividad. Supongamos que llamamos T_{ij} a la nota del alumno i del centro j que nos servirá para realizar la selección, B_{ij} a la nota de bachiller, y S_{ij} a la nota de selectividad. Hasta ahora se calcula $T_{ij}=0.6B_{ij}+0.4S_{ij}$.

Se propone que la nota B_{ij} debe estar modificada de la forma a_jB+b_j. La nota S_{ij} es la única que está en una escala común a todos los alumnos, por tanto es lógico que sea la que sirva para establecer la métrica común. Las notas del expediente se someten a una transformación lineal, de modo que la media de B correspondiente al centro se equipare a la media

$$\sum_{i=1}^{n}(S_{ij}-(\alpha_jB_{ij}+\beta_j))^2=\text{mínimo}$$

del centro en S. Los valores de a_j y b_j se obtienen de forma que minimicemos la suma de los cuadrados de las diferencias entre la nota de la selectividad y la puntuación transformada de B.

Como resultado nuestro problema se reduce a hallar una ecuación de regresión lineal específica para cada centro de bachiller.

Método Multinivel (Regresión Multinivel)

Como una segunda posibilidad se avanza la idea de que una transformación basada

en la regresión multinivel tendrá un efecto similar al anterior, con la ventaja de que la ecuación de transformación de los centros que presenten un número reducido de alumnos se vería beneficiada por la información aportada por los demás centros.

La idea es que si de cada centro tuviésemos un solo alumno, obtendríamos sólo una ecuación de regresión común a todos los centros. En el otro extremo, si tuviésemos muchos alumnos en cada centro, podríamos tener sin dudarlo una ecuación de regresión para cada centro. Por tanto es razonable contar con un método que cuando el número de sujetos de un centro sea muy grande, dé mucha importancia a esos datos, y cuando el número de alumnos sea muy pequeño, se apoye en los datos que disponemos acerca de la relación general entre las dos variables consideradas, la nota de la prueba común y la nota de bachiller.

Método IMS (Igualación de medias y desviaciones típicas)

Se trata de que en cada centro, la puntuación transformada de cada sujeto se obtiene asignándole en X* una puntuación que se aparte de la media tantas desviaciones típicas como la puntuación de selectividad del sujeto se aparte de la media de la nota de selectividad del centro. Es decir,

$$\frac{x^* - \overline{S}_c}{S_{sc}} = \frac{x - \overline{x}_c}{S_{xc}} \quad , \text{y}$$

$$x^* = \frac{S_{sc}}{S_{xc}}(x - \overline{x}_c) + \overline{S}_c$$

donde

- x^* es la puntuación de Bachillerato transformada
- x es la nota que se va a transformar
- $\overline{S}_c$ es la media del centro en la prueba de selectividad
- $\overline{x}_c$ es la media del centro en la nota de expediente de Bachillerato
- S_{sc} es la desviación típica del centro en la prueba de selectividad
- S_{xc} es la desviación típica del centro en el expediente de Bachillerato.

VARIABLES DEPENDIENTES

Para comparar los distintos métodos se han determinado dos variables dependientes. La primera es la variable COINCIDENCIAS. La justificación de esta variable es la siguiente: todo el proceso de selección tiene como principal finalidad, además de determinar qué alumnos pueden acceder a la universidad, el establecer el orden en que estos alumnos pueden elegir centro de estudios. Por simplicidad se seleccionan los cien primeros alumnos que resultan en la ordenación en la puntuación latente, que es la puntuación σ. Seguidamente, para cada uno de los métodos obtenemos las puntuaciones equiparadas, y basándonos en ellas, la puntuación final correspondiente. Así si x es la puntuación equiparada, la puntuación final se calcula como $0{,}60x+0{,}4S$. A continuación se ordenan los sujetos en función de la puntuación final de cada método, y se comprueba cuántos sujetos seleccionados con la puntuación latente son también seleccionados por cada método.

La segunda variable es la CORRELACIÓN que se obtiene entre la puntuación de la selectividad y la puntuación equiparada. Si el método es eficaz, la correlación entre la puntuación típica y la puntuación equiparada debe ser mayor que la correlación entre la puntuación de bachillerato sin equiparar y la puntuación de selectivi-

dad. Se obtiene por tanto la nueva correlación para cada muestra, y se constituye en variable dependiente.

Esta segunda variable dependiente es de gran utilidad, puesto que en los datos reales no es posible medir las coincidencias, ya que no se conoce la puntuación latente. Pero sin embargo sí es posible comprobar las variaciones en la correlación entre la selectividad y las puntuaciones equiparadas en comparación con la puntuación original del Bachillerato. Un patrón similar de comportamiento en esta variable en el caso de los datos reales respecto de los simulados permitiría afirmar la plausibilidad del método o métodos propuestos.

Los resultados finales se analizan utilizando una técnica tradicional de contraste de hipótesis como el análisis factorial de varianza con medidas repetidas.

METODOLOGÍA

Se han llevado a cabo dos estudios paralelos: uno de viabilidad y otro de plausibilidad.

En el *estudio de viabilidad*, se definió una estructura teórica para los datos, se generaron los datos a partir de esa estructura teórica, se aplicaron los métodos descritos a los datos así generados, y por último se compararon los resultados obtenidos con la estructura verdadera generada.

En el *estudio de plausibilidad* se trataba de determinar si los datos obtenidos de una situación real se asemejan en su estructura a los generados por medio de la simulación, y si los resultados obtenidos cuando son analizados con la metodología propuesta son congruentes con los producidos en aquélla.

ESTUDIO DE VIABILIDAD

En esta investigación en concreto se decidió generar datos simulando el proceso que se produce en la selectividad en la forma en que se describe a continuación.

En primer lugar se generó una variable con distribución Beta[2] que representa la puntuación latente, es decir, el verdadero nivel de conocimientos de los alumnos. Si esta variable fuese realmente conocida, sería la variable que se utilizaría como criterio para determinar qué alumnos accederán a cada carrera.

A partir de la puntuación latente se generaron dos puntuaciones distintas para cada sujeto. Una relacionada con la nota de expediente de Bachillerato y la otra con las notas de la prueba de selectividad.

La nota de la prueba de selectividad se generó como una medida con error de la puntuación latente, pero en la misma escala para cada sujeto, con valores comprendidos entre 0 y 10.

La nota del expediente de Bachillerato se generó como una medida con error de la puntuación latente, pero con una media y una desviación típica distinta para cada centro, y con la limitación de que sus valores estén comprendidos entre 5 y 10.

La nota del expediente de Bachillerato se generó con distintas distribuciones, en función de las condiciones experimentales de la simulación, como se explica más adelante.

Una vez generados los datos, se procedió a aplicar cada uno de los métodos de equiparación descritos.

Para el *método clásico* simplemente se multiplicó la nota de selectividad por 0,40 y la nota de bachillerato por 0,60 y se sumaron las dos cantidades.

(2) En el apartado *Generación de la puntuación latente* y siguientes se dan explicaciones detalladas del proceso de generación.

Para el *método OLS* se calculó para cada uno de los centros supuestos una ecuación de regresión distinta, con la nota de Bachillerato como predictor y la nota de selectividad como criterio. Con esa ecuación de regresión se obtuvieron las predicciones para cada sujeto. La predicción es la puntuación transformada. Seguidamente se multiplicó la transformada por 0,6 y se le suma a la nota de selectividad multiplicada por 0,4.

Con el *método multinivel*, se ajustó un modelo de dos niveles, con el centro como nivel 2, con la nota de Bachillerato como predictor y la nota de selectividad como criterio, con el intercepto y la pendiente variando aleatoriamente en el nivel 2. Con este modelo se obtuvo la predicción para cada sujeto, se multiplicó por 0,60 y se sumó a la nota de selectividad multiplicada por 0,40.

En el *método IMS*, para cada centro se calcularon los valores correspondientes de media y desviación típica en la nota del expediente del Bachillerato y en la de selectividad. A continuación se realiza la transformación de las puntuaciones de cada sujeto de forma que la puntuación que le corresponde en la escala transformada se desvía de la media el mismo número de desviaciones típicas de la escala de destino que las que su puntuación original se desvía de la media de la escala original.

Generación de los datos para la simulación

Supuestos

La forma en de generación de los datos simulados debía estar relacionada con la naturaleza de los datos reales. Se trataba de generar un banco de datos que se asimilase en su estructura y distribución lo más posible a los datos reales.

La primera pregunta que podríamos hacernos, es: ¿Qué es lo que realmente tratan de medir tanto la nota del expediente del bachillerato como la nota de la Prueba de Acceso a la Universidad? Responder con detalle a esta cuestión podría ser una tarea larga y compleja, pero de lo que no cabe ninguna duda es de que *tratan de medir la misma cosa*. De ninguna otra forma podría justificarse la práctica de combinar las dos puntuaciones en una sola nota que es la que determina la puntuación de acceso a la Universidad.

El que las dos puntuaciones reciban distinta ponderación puede responder a dos motivos. Primero, que las dos puntuaciones estén en distinta escala y esos coeficientes traten de equipararlos. Segundo, y más cierto en este caso, que los coeficientes reflejen la importancia relativa que por distintos motivos se desea asignar a cada puntuación.

Basándonos en esta idea, proponemos los siguientes supuestos:

- Tanto la prueba de selectividad como la nota de expediente de Bachillerato son estimaciones independientes de la misma capacidad latente.
- Los centros difieren en la media en la capacidad latente. No son por tanto muestras independientes de la misma población.
- La prueba de selectividad, por ser una prueba común a todos los alumnos, es una estimación independiente e insesgada de la puntuación latente y establece una escala que es común para todos los alumnos.
- La nota de expediente de Bachillerato es una estimación independiente de la puntuación latente, pero por las condiciones en que se obtiene, las puntuaciones de los sujetos no están en la misma escala. Su media está desplazada

respecto de la verdadera media, y lo mismo sucede con la desviación típica. Cada centro por tanto tiene su propia métrica, distinta de los demás.

- Sin embargo dentro de cada centro, la fiabilidad de la nota de bachillerato es superior a la fiabilidad de la nota de selectividad. Esto se justifica por el hecho de que la nota de Bachillerato refleja un proceso más largo y continuado de evaluación de los conocimientos, y varias y sucesivas aplicaciones de pruebas. Los posibles errores en una de ellas en cierta dirección quedarían compensados por errores en otra dirección distinta en otra de las evaluaciones. Una consecuencia de este supuesto es que *dentro de cada centro*, el orden de los sujetos queda mejor reflejado por el expediente de Bachillerato que por la nota de selectividad.
- La nota de la prueba de acceso tiene, *para cada sujeto*, mayor error que la nota de bachiller, ya que responde a una evaluación puntual sujeta a muchas más variables que afectan a la precisión de la medida. Sin embargo, la media *para cada centro*, refleja mejor la media de la puntuación latente del centro que la nota del expediente, puesto que está en la misma escala para todos los centros, cosa que no ocurre con la nota del expediente. Una consecuencia de este supuesto es que *entre los centros*, el orden de los colegios queda mejor reflejado por la media de selectividad que por la media del expediente de Bachillerato.

Fases de la generación de datos

Basándonos en estos supuestos se ha llevado a cabo la generación de los datos de la simulación. Para ello se han seguido varios pasos.

- Generación de la puntuación latente para cada sujeto.
  - Determinación de la media general.
  - Determinación de la media de cada centro.
  - Determinación del residuo de cada sujeto.
- Generación de la nota de selectividad a partir de la puntuación latente.
  - Determinación del residuo de cada sujeto respecto de σ.
- Generación de la nota de Bachillerato.
  - Determinación de los parámetros de desplazamiento de cada centro.
  - Determinación de los residuos de cada sujeto respecto de la nota de Bachillerato.

Generación de la puntuación latente

Así, para el alumno *i* del centro *j*, tendremos:

$$\sigma_{ij} = \gamma_0 + \delta_{0j} + \zeta_{ij}$$

Donde σ es la puntuación latente (y por tanto latente) que corresponde a dicho alumno

γ_0 es la media general en la puntuación latente

δ_{0j} es lo que la media del centro *j* se aparta de la media general

ζ_{ij} es lo que el sujeto *i* del centro *j* se aparta de la media de su centro.

Empíricamente se ha comprobado que las medias de los centros están comprendidas en un intervalo de más menos dos puntos respecto a la media general.

Por ese motivo, la distribución condicional de la media de cada centro no será exactamente normal, puesto que ningún valor puede bajar de –2 puntos respecto de la media, ni pasar de +2 puntos por encima de la media. Por ese motivo se toma una aproximación con una distribución Beta con parámetros $v=w=5$. Así,

$$\delta_{oj} \sim 2B(5,5) + (-2)(1-B(5,5))$$

En cuanto a los residuos, sus valores son tales que los valores de la variable latente estén comprendida también entre 0 y 10. En esta caso los parámetros no pueden ser fijos. No se trata de la misma distribución para todos los centros, sino que ésta varía de un centro a otro.

$$\zeta ij \sim wB(v_\zeta, w_\zeta) + (-v(1 - B(v_\zeta, w_\zeta)))$$

Con

$$v_\zeta = \gamma_0 + \delta_{0j} \text{ y } w_\zeta = 10 - (\gamma_0 + \delta_{0j}).$$

Generación de la nota de la selectividad

La nota de la selectividad, s_{ij}, es una estimación insesgada de la capacidad latente de los sujetos. Sea σ_{ij} la verdadera capacidad del sujeto *ij* la puntuación s_{ij} obtenida es efecto del error de medida. Como los valores de s_{ij} están comprendidos entre 0 y 10, la distribución condicional de respecto de s_{ij} sólo será aproximadamente normal en el centro de la distribución. Por eso hacemos una aproximación con una distribución Beta reescalada. La media de la distribución condicional de s_{ij} es σ_{ij}. Como se explica en el apéndice,

$$v_s = \frac{k_s \sigma_{ij}}{10} \quad \text{y} \quad = \frac{(b-a)(\overline{x}-a)(1-\frac{\overline{x}-a}{b-a})}{\sigma_x^2} - 1$$

los valores de los parámetros de esta distribución Beta son (con $k_s = v_s + w_s$) y .

En nuestro caso $\overline{x} = \sigma_{ij}$, (b–a) = 10, mientras que se comprobó empíricamente que el valor más verosímil para la varianza de los residuos con los datos de las Universidades de Burgos, Extremadura y Salamanca era 0.6875.

Por tanto para el sujeto *i* del grupo *j*, su nota en la selectividad tiene una distribución linealmente dependiente de una beta de la cual la media es σ_{ij} , y cuyos parámetros vienen dados por las expresiones anteriores. La relación lineal viene determinada por los límites del recorrido de la variable. Y como éstos son $a=0$ y $b=10$, tendremos en definitiva $s_{ij} = a + (b - a)\ B(v_s, w_s) = 10B(v_s, w_s)$. De esta forma la distribución Beta tiene una forma que depende de los parámetros, v_s y w_s, que a su vez son función de la puntuación latente, de la amplitud del recorrido de la variable, y de la fiabilidad, esto último a través de la varianza de épsilon.

Generación de la nota de expediente de Bachillerato

Esta parte de la simulación es probablemente la más compleja. En primer lugar tenemos el hecho de que x debe estar comprendido entre *5* y *10* puntos. Esto se debe naturalmente a que ningún sujeto puede llegar a tener nota de la selectividad si antes no tiene aprobado el Bachillerato.

Debemos asumir relaciones no lineales producidas por el hecho de que se trata de variables acotadas, con unas varianzas que son relativamente grandes respecto a las cotas.

Por estas razones se adoptó una distribución Beta.

Así,

$$x_{ij} = f(\beta_j, \alpha_j \sigma_{ij}, \omega_{ij}$$

β_j, α_j representan el desplazamiento y el cambio de unidad de la escala de la media del centro *j*.

σ_{ij} es la puntuación en la variable latente del sujeto *i* del centro *j*.

ω_{ij} es el residuo asociado al sujeto *i* del centro *j*.

Generación de β_j

Este parámetro representa el desplazamiento de la media de las puntuaciones de expediente de Bachillerato respecto de la media de la puntuación latente en cada centro. Ese parámetro tiene una distribución Beta tal que

$$\beta_j \sim a + (b-a)B(v_\beta, w_\beta)$$

con parámetros $v_\beta = \dfrac{k_\beta(\mu_{\beta c} - a)}{(b-a)}$,

$$k_\beta = \frac{(b-a)(\mu_{\beta c}-a)(1-\frac{(\mu_{\beta c}-a)}{b-a})}{\sigma^2_{\sigma entre}} - 1$$

y $k_\beta = v_\beta + w_\beta$.

En estas expresiones $\mu_{\beta c}$ es la media de la distribución condicional de beta. Este valor depende para cada centro de $\gamma_0 + \delta_{0j}$. Pero mientras que ese valor puede ir de *0* a *10*, el valor de beta para cada centro sólo puede tomar valores entre *5* y *10*. Por ese motivo la media condicional tiene una relación de función logística, como aparece en la siguiente expresión:

$$\mu_{\beta c} = a + (b-a)/(1+\exp(-((\gamma_0 + \delta_{0j}) - P)))$$

donde a=5, b= 10, y P es un parámetro de posición, al que en este caso se le asignó el valor de γ_0 + 1.5.

Generación del resto de la parte fija de x_{ij}

La parte fija de x_{ij} tiene una relación no lineal con x_{ij}, ya que depende de s_{ij} que toma valores entre *0* y *10*. Otra vez la relación es una función logística. Pero esa relación tiene que ser de tal forma que cuando σ_{ij} tome el valor de la media del centro en *s* entonces *x* tome el valor de la media del expediente.

Esto quiere decir que si Δ_j es el parámetro de localización de la función, la relación tiene que ser tal que

$\beta_j = f(\alpha_j(\bar{\sigma}_j - \Delta_j))$.

Así pues, como

$$\beta_j = a + \frac{b-a}{1+\exp(-\alpha_j((\gamma_0 + \delta_{0j}) - \Delta_j))}$$

entonces

$$\Delta_j = \frac{\ln\left[\frac{b-a}{\beta_j - a} - 1\right] + \alpha_j(\gamma_0 + \delta_{0j})}{\alpha_j}$$

Así la fórmula para x_{ij} será

$$x_{ij} = f(a + \frac{b-a}{1+\exp(-\alpha_j(\sigma_{ij} - \Delta_j))}, \omega_{ij})$$

donde Δ_j toma el valor indicado. ω_{ij} es la variable aleatoria correspondiente al residuo, cuya generación será explicada en el siguiente apartado.

En esta fórmula α_j representa la mayor o menor pendiente de la función (de hecho es proporcional a la pendiente) y por tanto la mayor o menor relación entre σ y x. Dado que α_j es proporcional a la tangente de la función en el punto de inflexión, puede tomar valores entre menos y más infinito. Pero vamos a

(3) Véase apéndice.

considerar en este caso que sólo son aceptables valores positivos.

Este parámetro, como beta, tiene una distribución aleatoria. Su valor determina la varianza sistemática en x dentro del centro j. A mayor valor de alfa, valores más extremos, y por tanto mayor varianza. A valores más bajos, valores más homogéneos, y por tanto menos varianza sistemática.

Así que se trata de una variable aleatoria que toma valores entre cero e infinito, y con una media de 1. Si además tenemos en cuenta que está relacionada con la varianza de x, es fácil aceptar que tiene una distribución χ^2 con un grado de libertad.

$$\alpha_j \sim \chi^2(v=1)$$

α_j afecta también a la fiabilidad. En efecto, valores muy grandes de este parámetro determinan valores muy extremos de x, y dado que la variable está acotada, la varianza máxima también lo está. De esta forma la varianza de error será menor. Y por el contrario, valores bajos de α_j dan valores bajos de la varianza, con lo que la varianza de error será mayor.

Generación de los residuos ω_{ij}

Por último también, y por idénticas razones que las variables anteriores, w_{ij} tiene una distribución Beta con límites b y a iguales a *10* y *5* respectivamente.

En este caso la media de la distribución Beta vendrá dada por la parte fija generada en los puntos anteriores, y que llamaremos x'_{ij}.

$$x'_{ij} = a + \frac{b-a}{1+\exp(-\alpha_j(\sigma_{ij}-\Delta_j))}$$

y $\quad x_{ij} \sim a + bB(v_\omega, w_\omega)$

Los valores de los parámetros son

$$v_\omega = \frac{k_\omega(x'_{ij}-a)}{b-a} \quad \text{y}$$

$$k_\omega = \frac{(b-a)(x'_{ij}-a)(1-\frac{x'_{ij}-a}{b-a})}{s^2_{\text{xintra}}-1}$$

con $\quad w_\omega = k_\omega - v_\omega, b = 10$ y $a = 5$

En este caso el valor de la varianza intra de x ha sido determinado empíricamente (a partir de los datos disponibles de las universidades de Burgos, Salamanca y Extremadura) en 0.75.

Se trata, como hemos podido comprobar, de una estructura recursiva bastante compleja, en la que las relaciones no lineales de un nivel paramétrico se anidan en las relaciones no lineales del siguiente nivel paramétrico.

Programa

El método descrito fue programado en Visual Basic VBA para EXCEL.

Condiciones experimentales

Por la naturaleza del método se entiende fácilmente que el mayor o menor efecto que puede tener la equiparación en el establecimiento de una escala común, y en cómo esa escala común hace aumentar el número de coincidencias o mejorar las correlaciones entre las notas de Bachillerato y las de selectividad, depende de al menos tres variables importantes.

$\mathbf{M_b}$: La primera es la medida en que las medias de los centros en el expediente de Bachillerato difieren entre sí. Se definió una variable llamada M_b que multiplica al numerador de la expresión que define el valor del parámetro k. M_b hace que k

sea más grande o más pequeño. Cuanto más grande k, más pequeña la varianza y viceversa. Si la varianza es mayor, los centros tienen mayor dispersión respecto a la escala original, y la correlación entre s y x será mayor, y viceversa.

De hecho, cuanto más parecidas entre sí sean esas medias, mayor será la correlación entre la nota de selectividad y la del Bachillerato.

M_x: La segunda es la fiabilidad interna de la nota de Bachillerato, es decir, la relación entre esta puntuación y la puntuación latente a partir de la cual se ha generado. Así, *céteris páribus,* a mayor fiabilidad mayor será la correlación entre la nota de selectividad y la del Bachillerato. Se definió por tanto una variable, M_x, que está multiplicando al numerador de la expresión del parámetro k de la distribución de w. M_x hace que dentro de los centros la varianza sea mayor o menor, y por tanto la fiabilidad será menor o mayor, haciendo que la correlación entre s y x sea menor o mayor.

G_{00}: En tercer y último lugar el valor de la media general de la puntuación latente. Dado que las variables están acotadas, valores de este parámetro más próximos a las cotas harán que haya menos influencia del efecto principal y más de los términos de error, con lo que las coincidencias y las correlaciones entre la nota de selectividad y la del bachillerato serán menores.

Método: La variable 'Método', con los 4 niveles que se han determinado anteriormente se conforma como la variable experimental principal.

Valores de los condiciones experimentales y efectos teóricos sobre los parámetros

Valores de M_b:	Efecto sobre k	Efecto sobre la varianza de $Beta_j$	Efecto sobre la correlación de s y x.
0.25	Menor	Mayor	Menor
0.5	Medio	Medio	Medio
1	Mayor	Menor	Mayor

Valores de M_x:	Efecto sobre k	Efecto sobre la varianza de $Omega_{ij}$	Efecto sobre la correlación de s y x.
1	Menor	Mayor	Menor
2	Mayor	Menor	Mayor

Valores de G_{00}:	Efecto sobre la correlación de s y x.
1	Menor
2	Mayor

Con todo lo anterior se obtiene un diseño experimental de medidas repetidas de tres factores interunidades de 2x2x3 casillas con cuatro medidas en cada casilla.

M_x=2	M_b=0.25	M_b=0.5	M_b=1
G_{00}=5.5	Muestras 1 11	Muestras 1 12	Muestras 1 13
G_{00}=7	Muestras 1 21	Muestras 1 22	Muestras1 23

M_x=1	M_b=0.25	M_b=0.5	M_b=1
G_{00}=5.5	Muestras 2 11	Muestras 2 12	Muestras 2 13
G_{00}=7	Muestras 2 21	Muestras 2 22	Muestras2 23

Muestras

Para cada una de las casillas anteriores se replicaron 10 muestras distintas, cada una de ellas con 70 centros simulados, cada centro con un número aleatorio de alumnos, extraído de una distribución uniforme entre 1 y 100.

En consecuencia se generaron 120 muestras con 70 centros cada una, y un número de unidades de alrededor de 3.500 por muestra.

Equiparación de las puntuaciones de Bachillerato con los datos simulados

El método clásico implicaba el simple cálculo de la puntuación final ponderada.

El método IMS exigía obtener en primer lugar la media y la desviación típica del expediente y de la selectividad de cada centro. Seguidamente se realizaba la transformación descrita en un punto anterior.

La obtención de los predictores para los métodos OLS y Multinivel exige la estimación de los parámetros de los correspondientes modelos.

En el caso del método OLS se procedió a calcular para cada centro una ecuación de regresión. A partir de los parámetros de esa ecuación de regresión se obtuvo para cada unidad de nivel *1* la predicción correspondiente.

En el caso del método Multinivel hubo que ajustar primero el modelo general y obtener las predicciones correspondientes.

Todos estos cálculos se realizaron programando varias macros en el programa MLWIN, que fue el que se utilizó para calcular todas las puntuaciones equiparadas.

ESTUDIO DE PLAUSIBILIDAD

En el análisis de adecuación a los datos reales se procede de manera similar, excepto que en este caso de cada sujeto no conocemos su puntuación latente. Pero se obtiene para cada sujeto la puntuación equiparada con cada uno de los tres métodos alternativos, además del control denominado «Método Clásico».

Seguidamente se calcula la correlación entre la nota de selectividad de los sujetos con las puntuaciones equiparadas con cada método y con la puntuación de control.

Por medio de un análisis de varianza se determina su hay diferencias significativas entre las correlaciones obtenidas por los distintos métodos.

Muestras

Para el estudio de plausibilidad se obtuvieron datos de tres universidades españolas: la Universidad de Burgos, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Extremadura.

En cada una de estas universidades se obtuvieron datos de los últimos cinco años, de un número suficientemente grande de centros públicos y privados, y de la convocatoria de junio y de la septiembre.

En todos los casos había datos pertenecientes a todas las opciones.

En las universidades de Burgos y Salamanca los datos correspondían exclusivamente a la opción de COU.

En la Universidad de Extremadura se dispuso de datos tanto de alumnos procedentes de COU como de alumnos procedentes del bachillerato LOGSE.

En las tablas I a IV que aparecen en el Anexo podemos ver el número de centros y alumnos por opciones y por convocatorias en las tres universidades.

La Universidad de Salamanca es de las tres la de mayor número de alumnos. En el curso 2000-01 contaba con 32.880 alumnos, frente a 28.186 de la Universidad de Extremadura y 10.318 de la Universidad de Burgos. En total se tomaron datos correspondientes a 57.465 alumnos.

Diseño del estudio de plausibilidad

Análisis preliminares dejaron ver que el comportamiento de los datos de las convocatorias de junio y septiembre eran claramente distintos. Como puede verse en la distribución de los datos de las tres universidades, el número de alumnos que se presentan en septiembre es siempre mucho menor, y no es necesario insistir mucho en que se trata de alumnos que no pertenecen a la misma población estadística que los alumnos de junio.

Otro tanto ocurre con las opciones. Dado que se trata de exámenes distintos para cada una de las opciones, y que las notas del expediente se refieren a conjuntos de asignaturas diferentes para cada una de las opciones, tampoco parecía conveniente combinar esos datos.

Por este motivo el estudio de equiparación se realizó de manera independiente con las muestras definidas por cada una de las opciones, en cada una de las convocatorias, de cada una de las universidades, excepto en la Universidad de Extremadura en que se diferenció además entre alumnos de COU y alumnos de bachillerato LOGSE.

Esto hace un total de 38 muestras distintas, cada una de ellas incluyendo los datos de al menos 5 años de selectividad, y con el número de centros y de alumnos que se especifica en las tablas I a IV, hasta alcanzar un total de 57.465 alumnos correspondientes a al menos cinco años en las convocatorias de junio y septiembre en tres universidades.

En cada una de las muestras se ajustó un modelo multinivel que era una versión multinivel del modelo OLS del método denominado OLS. En cada una de ellas se eliminaron los parámetros que no resultaban significativos, hasta obtener un modelo satisfactorio. Obtenido éste, se procedió a calcular los valores de los predictores para el modelo OLS, en este caso ajustado al nivel dos, el de los años anidados en los centros, y el predictor correspondiente al método multinivel. Seguidamente se obtuvieron los valores del método clásico, ponderando las notas de bachiller y selectividad por 0.6 y 0.40 respectivamente. A continuación, para cada año dentro de cada centro se obtuvieron los valores de las medias y desviaciones típicas de las notas de bachiller y de selectividad, y con ellos se calculó el valor de la equiparación por el método IMS.

Con los datos reales no se podía calcular la coincidencia entre las selecciones por la puntuación latente y cada una de las equiparaciones, puesto que la primera es desconocida. En su lugar se obtuvo la correlación de la puntuación equiparada de cada método con la nota de selectividad. El objetivo era comprobar si el aumento en la correlación en los métodos alternativos respecto del clásico correspondía a lo obtenido en la simulación.

Para ello, con las correlaciones calculadas en cada muestra se formó un archivo de datos que fue analizado utilizando SPSS, con dos diseños distintos. Dado que a diferencia de la simulación teníamos sólo un valor por cada casilla, se llevaron a cabo dos análisis distintos.

El primer análisis correspondía a un diseño en el que las variables independientes eran «Método», «Opción» y «Convocatoria», por tanto con 4x4x2 casillas.

En el segundo análisis se sustituyó la variable «Opción» por la variable «Universidad», conformando un diseño de 4x2x4 casillas.

RESULTADOS

ANÁLISIS DE DATOS

ESTUDIO DE VIABILIDAD

Análisis de las coincidencias

En el primer caso tenemos un diseño de medidas repetidas, con tres factores intersujetos con 2x2x3 casillas, y un factor intrasujetos con cuatro niveles, que es el método de equiparación.

En la tabla V tenemos los contrastes multivariados correspondientes, realizados con el estadístico Lambda de Wilks. Este estadístico está relacionado con la función de verosimilitud, y toma valores entre *0* y *1*. Valores próximos a *0* implican que las medias son distintas, mientras que valores próximos a *1* suponen que las medias son iguales.

En esta tabla tenemos el contraste de los efectos principales y las interacciones, junto con los valores de F asociados, los correspondientes grados de libertad y la probabilidad del contraste.

En este caso vemos que los efectos principales de la variable «Método» son estadísticamente significativos, además de la interacción con «Mx», «G0» y «Mb».

En la tabla VI tenemos el contraste univariado de los efectos intrasujetos con la corrección correspondiente al límite inferior[4]. Vemos que en ese caso hay diferencias significativas asociadas a los efectos principales de la variable «Método» (etiquetado como «COINCIDE»), su interacción con «Mx», y con «Mb».

En la tabla VII aparece el contraste de los efectos intersujetos. En este caso vemos que aparecen como significativos los efectos correspondientes a las variables «Mx» y «G0».

En la tabla VIII tenemos los valores de las medias marginales de las coincidencias por cada uno de los métodos, junto con su error típico y los límites del intervalo de confianza del 95%.

Podemos comprobar que los métodos OLS y Multinivel tienen los valores medios de coincidencias más altos, seguidos del método IMS, y a mayor distancia del método clásico, es decir, de la ausencia de equiparación.

Es muy importante destacar, no sólo la ventaja de las puntuaciones

(4) Se realizó el test de Mauchly y se rechazó la hipótesis nula. Esto supone que debemos modificar los grados de libertad. En nuestro caso hemos seleccionado la corrección correspondiente al límite inferior, por tratarse de la más conservadora.

transformadas, sino el valor tan bajo de coincidencias que en cualquiera de los métodos se produce, y especialmente en el método clásico. Efectivamente, en este caso sólo el 32% de los alumnos que debieran entrar en el centro elegido tienen la posibilidad de hacerlo. Hay por tanto un 68% de alumnos que no debieran haber sido seleccionados y, lo que es peor, un número absoluto igual de alumnos que debiendo haber ingresado no lo han hecho.

Se trata desde luego de datos simulados, y como veremos en el análisis de las correlaciones, en algunas universidades la congruencia entre las notas de selectividad y las de Bachillerato es algo mayor, lo que supone mayor fiabilidad de todo el proceso. Sin embargo los valores utilizados son perfectamente compatibles con los datos de muchas universidades. En esos casos sería necesario replantear muy seriamente todo el proceso.

No debe olvidarse que las coincidencias aumentan cuando aumenta la fiabilidad, como veremos seguidamente. Si esto es así, el aumento de la fiabilidad de las pruebas de acceso es no sólo una exigencia técnica, sino un requisito de estricta justicia para muchos alumnos.

En la tabla IX tenemos los contrastes posteriores para los 4 niveles de la variable experimental. Podemos ver que la diferencia más pequeña se da entre los métodos Multinivel y OLS, con 1,317 puntos a favor del segundo, mientras que la mayor diferencia se da entre el método Clásico, que es realmente el control, y el método OLS, con 12,458 puntos de diferencia media.

Estos resultados son muy importantes. Si utilizamos el método OLS o el método Multinivel, tendremos 12 alumnos más de los que tenían que estar, pero también 12 menos de los que no tenían que estar. En total son 24 alumnos implicados en la modificación del acceso. Y esto en un solo centro universitario. Podemos darnos cuenta de que de hecho supone un cambio muy importante en la configuración de los grupos de alumnos de toda una universidad.

Las ilustraciones I a VI nos presentan las medias marginales para los efectos principales y las interacciones significativos. En la I se ve cómo los valores mayores aparecen asociados a los dos métodos mencionados, Multinivel y OLS. Les sigue IMS, y por último el control o método Clásico.

El análisis de la ilustración V nos permite comprobar cómo se produce la interacción correspondiente. Tanto en los métodos Clásico como IMS, cuando «Mx» toma el valor 1, es decir, cuando la fiabilidad es menor, las coincidencias de esos métodos son todavía menores, mientras que las diferencias entre los otros dos métodos son constantes. Este resultado es importante. Cuando disminuye la fiabilidad en las pruebas de acceso de un universidad, tanto en el método Multinivel como en el método OLS la disminución del porcentaje de coincidencias no es mayor que el debido al efecto principal de la fiabilidad. Se trata según esto de dos métodos no sólo más eficaces, sino también más robustos ante variaciones de las demás condiciones experimentales.

La ilustración VI nos proporciona una aclaración muy interesante. Vemos que cuando la media general es mayor, se produce una disminución de la eficacia de los métodos IMS y OLS, mientras que la disminución en el método Multinivel es menor. Resulta así que en las universidades donde la nota media es más alta, prácticamente desaparecen las diferencias entre los métodos Multinivel y OLS. Este dato tiene suma importancia puesto que de hecho la media de la nota de selectividad y de Bachillerato de algunas universidades españolas están más próximas al valor 7 que al 5,5. Esto unido al hecho de que

el método Multinivel es más estable en los casos en los que los centros tienen grandes variaciones en el número de sujetos parece aconsejar el uso de dicho método cuando se den tales circunstancias.

Análisis de las correlaciones

Comprobar qué ocurre con las correlaciones entre las notas de selectividad y las notas de Bachillerato con los datos simulados nos permite interpretar los resultados obtenidos en el análisis de los datos reales de las universidades analizadas.

El diseño es el mismo que en el caso del análisis de las coincidencias.

En la tabla X tenemos los contrastes multivariados con el estadístico Lambda de Wilks. En la tabla X el efecto etiquetado como «Correlac» corresponde a la variable «Métodos», con los cuatro niveles correspondientes. Podemos comprobar que en el contraste multivariado son significativos los efectos del factor intrasujetos, y todas sus interacciones binarias con los factores entre sujetos.

En la tabla XI tenemos que los efectos principales de los métodos son significativos, mientras que sólo la interacción entre el método de equiparación y «Mb» tiene efectos estadísticamente significativos[5].

En la tabla XII podemos ver que en el diseño intersujetos tanto los efectos principales de la variable «G0» como los de la variable «Mx» resultan estadísticamente significativos.

En la tabla XIII vemos los valores medios de las correlaciones por cada uno de los métodos de equiparación. Como era de esperar, los métodos se ordenan del mismo modo que con las coincidencias, aunque las diferencias son algo menores.

Cuando analizamos las diferencias en los contrastes posteriores, tabla XIV, de nuevo ocurre que el método de control o Clásico queda significativamente por debajo de los otros tres. La más pequeña diferencia se da entre el método OLS y Multinivel, y la mayor entre el método de control y el método OLS.

En las ilustraciones VII a XIV podemos observar que la configuración de las medias propias de cada método es muy parecida a la observada para la variable dependiente Coincidencias.

ESTUDIO DE PLAUSIBILIDAD

Análisis de las correlaciones

Como se ha indicado en un punto anterior, en el estudio de plausibilidad se han contrastado dos diseños distintos. El primero de ellos es un diseño factorial con tres factores intersujetos, con 4, 4 y 2 niveles respectivamente. Se trata de las variables «Método», con los mismos niveles anteriores, es decir, «Clásico», «Multinivel», «OLS» e «IMS»; el factor «Opción», con los niveles «Ciencias y Tecnología», «Ciencias Biosanitarias», «Ciencias sociales» y «Humanidades»; y «Convocatoria», con los niveles «Junio» y «Septiembre».

En la tabla XV vemos que resultan estadísticamente significativos los efectos asociados a la variable «Método», a la variable «convocatoria», y a la interacción de ambos factores.

En la tabla XVI tenemos los contrastes posteriores entre los niveles del primer factor. Existen diferencias significativas del método Clásico con los otros tres. El método Multinivel presenta diferencias con el método «Clásico», pero no con los otros dos. El método OLS se diferencia

(5) Por los mismos motivos que se informaban en la nota 3, se modificaron los grados de libertad en este contraste.

significativamente del método Clásico y de IMS, pero no de Multinivel. Por último el método IMS no se diferencia de Multinivel pero sí de Clásico, al que supera, y de OLS, que le supera.

Las ilustraciones XVI a XVII nos permiten comprobar que las diferencias entre los métodos son muy similares a los valores que hemos obtenido en la simulación. Cabe destacar especialmente la gran diferencia entre las convocatorias de junio y septiembre. Así, en la ilustración XVII comprobamos cómo en la convocatoria de septiembre el método clásico produce una correlación media que no supera el valor de 0,35, mientras que llega a 0,70 de valor medio en la convocatoria de junio. En ésta última la diferencia entre el valor medio de la correlación que reproduce el método clásico, 0,7, y el método OLS es de 0,12, que supone, para esos valores de correlación, un incremento muy sustantivo. Pero la diferencia es todavía más llamativa en la convocatoria de septiembre, llegando a los 0,40 de diferencia.

El segundo diseño sustituye la variable «Opción» por la variable «Universidad». Este último factor consta de cuatro niveles, puesto que los datos de los alumnos que han accedido a las pruebas de acceso desde el COU o desde el bachillerato LOGSE han sido diferenciados.

En la tabla XVII vemos que resultan estadísticamente significativos los efectos asociados a los factores «Método», «Convocatoria», «Universidad», y las interacciones entre «Método» y «Convocatoria», «Método» y «Universidad» y «Convocatoria» por «Universidad».

Al realizar las comparaciones múltiples entre los niveles del principal factor, vemos que la introducción del factor 'Universidad' la disminución de la correspondiente suma cuadrática hace que sean estadísticamente significativas todas las diferencias (tabla XVIII).

La ilustración XVIII nos permite comprobar que las diferencias observadas se deben fundamentalmente a que la Universidad de Burgos presenta una correlación media entre las notas Bachillerato y las de selectividad excepcionalmente alta. Esto puede deberse muy probablemente a que se trata de una Universidad muy joven, pequeña, y con un ámbito territorial muy reducido, lo que asegura una mayor homogeneidad entre los centros que presentan alumnos a la selectividad.

La ilustración XIX corrobora lo anteriormente dicho respecto a los métodos y las convocatorias.

Resulta muy interesante la inspección de la ilustración XX, ya que nos permite comprobar que incluso en una universidad con una alta correlación entre las variables estudiadas, los métodos de equiparación producen un aumento muy considerable en la correlación media. Efectivamente, podemos comprobar que, universidad por universidad, la misma ordenación por eficacia de los métodos se mantiene.

En la ilustración XXI vemos que la diferencia entre las convocatorias de junio y septiembre es una constante en todas las universidades, auque, probablemente por las razones que ya hemos apuntado, esa diferencia es menor en la de Burgos.

CONCLUSIONES

Basándonos en el estudio de simulación que hemos diseñado, hemos demostrado la viabilidad de la utilización de métodos de equiparación basados en la utilización de un examen común a todos los alumnos, en este caso la Prueba de Selectividad, como elemento de anclaje para situar en la misma escala las puntuaciones de los expedientes de Bachillerato procedentes de distintos centros.

Hemos comprobado que los métodos basados en la regresión, OLS y Multinivel, producen mejores resultados cualquiera que sea la variable dependiente utilizada, tanto «Coincidencias» como «Correlaciones».

El método IMS, aunque menos eficaz que los anteriores, resulta sin embargo también mejor que la práctica habitual, denominada Clásica.

En el caso en que las notas medias son altas, las diferencias entre el método OLS y el método Multinivel se reducen hasta hacerse no significativas. Dadas las características del segundo método, conviene utilizarlo cuando se dan las circunstancias de notas medias altas y dispar número de sujetos por centro.

Con los datos reales hemos comprobado la plausibilidad de los supuestos utilizados para generar los datos, y hemos comprobado que se obtienen resultados muy similares a los producidos con los datos simulados.

Con los datos reales hemos comprobado que también resultan superiores los métodos OLS y Multinivel.

Incluso en los casos en los que la correlación entre la nota de Bachillerato y la de selectividad es un valor muy alto, como ocurre con la Universidad de Burgos, cualquiera de los métodos de equiparación es capaz de elevar la correlación obtenida.

Hemos comprobado que la fiabilidad afecta mucho al grado de coincidencia entre los alumnos que deberían ser seleccionados y los que de hecho lo son. Este dato, junto con las demás conclusiones a que nos ha llevado esta investigación, implica una seria exigencia de mayor esfuerzo en la investigación de estos procesos, siempre con el fin de mejorar el proceso de selección para lograr resultados más precisos y, lo que es consecuencia de ello, más justos y equitativos para todos los alumnos, tal como nuestras leyes y nuestro sentido común nos imponen.

Como resultado de la investigación se comprueba que el método propuesto es viable, plausible, y altamente recomendable, puesto que con los datos simulados aumenta en más de un 50% la precisión y eficacia de la selección, y con los datos reales de las universidades se comprueba que aumenta la correlación usada como criterio también en más de un 50% respecto del método utilizado hasta la fecha. Eso supone que es técnicamente posible mejorar la justicia y equidad de los procedimientos de acceso a la universidad.

Los resultados de esta investigación pueden ser muy importantes para orientar los procedimientos que las universidades y comunidades autónomas adopten en el próximo futuro para determinar el acceso a los centros universitarios que más demanda presentan.

Las universidades y comunidades autónomas deben plantearse de forma inmediata el procedimiento por el que se regulará el acceso a los distintos centros universitarios. Hemos demostrado que es erróneo considerar que las notas del expediente de Bachillerato por sí solas sean criterio suficiente para regular el acceso a los estudios universitarios. El proceso de equiparación de las puntuaciones de Bachillerato que aquí se ha propuesto aumenta muy significativamente la justicia de la selección. Este es probablemente el mejor momento para plantearse la mejora de las condiciones técnicas en que la selección se organiza, garantizando de este modo una mayor equidad del proceso.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE DE CÁRCER, I: *Validez concurrente de las calificaciones otorgadas en el COU*. Madrid, CIDE, Memoria de investigación inédita, 1986.

AGUIRRE DE CÁRCER, I. y otros: *Las pruebas de selectividad en la Universidad Autónoma de Madrid*. Madrid, CIDE, Memoria de Investigación inédita, 1984.

ESCUDERO ESCORZA, T.: *Seguimiento a la selectividad universitaria*. Zaragoza, ICE de la Universidad, 1987.

GONZÁLEZ Y VALLE, G.: «El acceso a la universidad en la C.E», en *Actas de las jornadas: la investigación educativa sobre la universidad,* Madrid, CIDE, (1990), pp. 159-177.

LORD, F. M.: *Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum, 1980.

MIGUEL, M. DE: *Las calificaciones en las pruebas de acceso en la Universidad de Oviedo*. Oviedo, Universidad de Oviedo. 1988. Inédito. Citado en Muñoz-Repiso (1997).

MIGUEL, M. DE: «Cambios generacionales y acceso a la enseñanza superior», en *Actas de las jornadas: La investigación educativa sobre la Universidad*, Madrid, CIDE. 1990

— *El acceso a los estudios universitarios. Análisis y seguimiento de la demanda en Asturias*. Madrid, CIDE, 1993.

MORRIS, C. N.: «On the foundations of Test Equating». En Paul W. Holland y Donald B. Rubin. *Test Equating*. Academic Press, New York, 1982.

MUÑOZ-REPISO, M. y otros: *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad*. Madrid, MEC, CIDE. 1991.

MUÑOZ-REPISO, M., y otros: *Las calificaciones en las pruebas de acceso a la Universidad*. Madrid, CIDE. Memoria de Investigación inédita, 1988.

SANZ PAZ, I.: *Análisis por asignaturas de las pruebas de acceso a la universidad*. Madrid, CIDE, Inédito. 1992.

ANEXO

TABLAS

TABLA I

Datos de alumnos y centros por opciones en la Universidad de Burgos

		A	B	C	D
JUNIO	Centros	27	27	27	27
	Alumnos	2.400	1.670	1.734	570
SEPTIEMBRE	Centros	27	27	27	27
	Alumnos	695	496	696	232

TABLA II

Datos de alumnos y centros por opciones en la Universidad de Salamanca

		A	B	C	D
JUNIO	Centros	48	48	48	48
	Alumnos	4.204	3.734	3.492	1.728
SEPTIEMBRE	Centros	48	47	48	46
	Alumnos	1.474	1.310	1.674	729

TABLA III

Datos de alumnos y centros por opciones en la Universidad de Extremadura

		A	B	C	D
JUNIO	Centros	65	67	63	63
	Alumnos	3.795	4.025	3.538	2.136
SEPTIEMBRE	Centros	63	64	56	62
	Alumnos	1.126	1.262	1.288	751

TABLA IV

Datos de alumnos y centros por opciones en la Universidad de Extremadura

		A	B	C	D
JUNIO	Centros	79	75	74	77
	Alumnos	1.894	2.835	2.101	2.913
SEPTIEMBRE	Centros	62	61	60	64
	Alumnos	451	789	568	975

TABLA V

Contrastes multivariados. Lambda de Wilks

Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
COINCIDE	,127	243,461	3	106	,000
COINCIDE * MX	,644	19,492	3	106	,000
COINCIDE * G0	,869	5,314	3	106	,002
COINCIDE * MB	,828	3,502	6	212	,003
COINCIDE * MX * G0	,993	,255	3	106	,857
COINCIDE * MX * MB	,949	,935	6	212	,471
COINCIDE * G0 * MB	,956	,805	6	212	,567
COINCIDE * MX * G0 * MB	,952	,885	6	212	,507

c Diseño: Intercept+MX+G0+MB+MX * G0+MX * MB+G0 * MB+MX * G0 * MB Diseño intra sujetos: COINCIDE

TABLA VI

Pruebas de efectos intra-sujetos. Límite inferior

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
COINCIDE	11.787,123	1	11.787,123	248,984	,000
COINCIDE * MX	779,940	1	779,940	16,475	,000
COINCIDE * G0	333,123	1	333,123	7,037	,009
COINCIDE * MB	193,071	2	96,535	2,039	,135
COINCIDE * MX * G0	7,106	1	7,106	,150	,699
COINCIDE * MX * MB	59,729	2	29,865	,631	,534
COINCIDE * G0 * MB	69,171	2	34,585	,731	,484
COINCIDE * MX * G0 * MB	90,163	2	45,081	,952	,389
Error (COINCIDE)	5.112,825	108	47,341		

TABLA VII

Pruebas de los efectos inter-sujetos. Variable transformada: Promedio

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Intercept	743.006,719	1	743.006,719	7.504,925	,000
MX	2.655,502	1	2.655,502	26,823	,000
G0	535,519	1	535,519	5,409	,022
MB	142,212	2	71,106	,718	,490
MX * G0	26,602	1	26,602	,269	,605
MX * MB	89,554	2	44,777	,452	,637
G0 * MB	246,912	2	123,456	1,247	,291
MX * G0 * MB	33,454	2	16,727	,169	,845
Error	10.692,275	108	99,003		

TABLA VIII

Estimaciones

	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
COINCIDE			Límite inferior	Límite superior
CLÁSICO	32,092	,616	30,872	33,312
MULTINIVEL	43,233	,580	42,085	44,382
OLS	44,550	,481	43,597	45,503
IMS	37,500	,523	36,463	38,537

TABLA IX

Comparaciones por pares

		Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95% para diferencia	
(I) COINCIDE	(J) COINCIDE				Límite inferior	Límite superior
CLÁSICO	MULTINIVEL	-11,142	,592	,000	-12,315	-9,968
	OLS	-12,458	,519	,000	-13,487	-11,429
	IMS	-5,408	,581	,000	-6,561	-4,256
MULTINIVEL	OLS	-1,317	,396	,001	-2,102	-,531
	IMS	5,733	,553	,000	4,637	6,830
OLS	IMS	7,050	,396	,000	6,264	7,836

Basadas en las medias marginales estimadas.

* La diferencia de las medias es significativa al nivel ,05.

a Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

TABLA X

Contrastes multivariados. Lambda de Wilks

Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
CORRELAC	,015	2.372,305	3	106,000	,000
CORRELAC * MX	,773	10,405	3	106,000	,000
CORRELAC * G0	,851	6,176	3	106,000	,001
CORRELAC * MB	,264	33,490	6	212,000	,000
CORRELAC * MX * G0	,945	2,070	3	106,000	,109
CORRELAC * MX * MB	,942	1,062	6	212,000	,386
CORRELAC * G0 * MB	,982	,314	6	212,000	,929
CORRELAC * MX * G0 * MB	,925	1,396	6	212,000	,217

a Estadístico exacto
c Diseño: Intercept+MX+G0+MB+MX * G0+MX * MB+G0 * MB+MX * G0 * MB Diseño intra sujetos: CORRELAC

TABLA XI

Pruebas de efectos intra-sujetos

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
CORRELAC	3,138	1	3,138	1.006,807	,000
CORRELAC * MX	1,156E-02	1	1,156E-02	3,708	,057
CORRELAC * G0	9,163E-03	1	9,163E-03	2,940	,089
CORRELAC * MB	,335	2	,167	53,705	,000
CORRELAC * MX * G0	5,039E-03	1	5,039E-03	1,617	,206
CORRELAC * MX * MB	6,485E-03	2	3,243E-03	1,040	,357
CORRELAC * G0 * MB	1,981E-03	2	9,903E-04	,318	,728
CORRELAC * MX * G0 * MB	1,615E-02	2	8,075E-03	2,591	,080
Error(CORRELAC)	,337	108	3,117E-03		

TABLA XII

Pruebas de los efectos inter-sujetos. Variable transformada: Promedio

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Intercept	32,568	1	32,568	29.133,087	,000
MX	2,710E-02	1	2,710E-02	24,240	,000
G0	2,560E-02	1	2,560E-02	22,902	,000
MB	3,347E-03	2	1,674E-03	1,497	,228
MX * G0	2,848E-03	1	2,848E-03	2,547	,113
MX * MB	8,456E-03	2	4,228E-03	3,782	,026
G0 * MB	3,780E-03	2	1,890E-03	1,691	,189
MX * G0 * MB	1,418E-03	2	7,092E-04	,634	,532
Error	,121	108	1,118E-03		

TABLA XIII

Correlación media según el método

	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
MÉTODO			Límite inferior	Límite superior
1	,404	,004	,396	,412
2	,577	,005	,567	,587
3	,612	,002	,607	,617
4	,491	,004	,483	,498

TABLA XIV

Comparaciones por pares

		Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95% para diferencia	
(I) CORRELAC	(J) CORRELAC				Límite inferior	Límite superior
CLÁSICO	MULTINIVEL	-11,142	,592	,000	-12,315	-9,968
	OLS	-12,458	,519	,000	-13,487	-11,429
	IMS	-5,408	,581	,000	-6,561	-4,256
MULTINIVEL	OLS	-1,317	,396	,001	-2,102	-,531
	IMS	5,733	,553	,000	4,637	6,830
OLS	IMS	7,050	,396	,000	6,264	7,836

Basadas en las medias marginales estimadas.
* La diferencia de las medias es significativa al nivel ,05.
a Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

TABLA XV

Pruebas de los efectos inter-sujetos. Variable dependiente: CORRELAC

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	3,223	31	,104	8,414	,000
Intersección	58,035	1	58,035	4.696,681	,000
MÉTODO	1,261	3	,420	34,027	,000
OPCIÓN	7,292E-02	3	2,431E-02	1,967	,124
CONVOCAT	1,482	1	1,482	119,898	,000
MÉTODO * OPCIÓN	3,284E-02	9	3,649E-03	,295	,974
MÉTODO * CONVOCAT	,336	3	,112	9,059	,000
OPCIÓN * CONVOCAT	1,344E-02	3	4,481E-03	,363	,780
MÉTODO * OPCIÓN * CONVOCAT	2,498E-02	9	2,775E-03	,225	,990
Error	1,186	96	1,236E-02		
Total	62,444	128			
Total corregida	4,409	127			

a R cuadrado = ,731 (R cuadrado corregida = ,644)
Comparaciones múltiples
Variable dependiente: CORRELAC

TABLA XVI

Contrastes posteriores. Prueba de Scheffé

		Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%	
(I) MÉTODO	(J) MÉTODO				Límite inferior	Límite superior
Clásico	Multinivel	-,1985547	2,78E-02	,000	-,278	-,1194715
	OLS	-,2689909	2,78E-02	,000	-,348	-,1899077
	IMS	-,1299109	2,78E-02	,000	-,209	-5,0827739E-02
Multinivel	Clásico	,1985547	2,78E-02	,000	,119	,2776379
	OLS	-7,0436250E-02	2,78E-02	,100	-,149	8,646948E-03
	IMS	6,864375E-02	2,78E-02	,114	-1,044E-02	,1477269
OLS	Clásico	,2689909	2,78E-02	,000	,190	,3480741
	Multinivel	7,043625E-02	2,78E-02	,100	-8,647E-03	,1495194
	IMS	,1390800	2,78E-02	,000	5,999E-02	,2181632
IMS	Clásico	,1299109	2,78E-02	,000	5,083E-02	,2089941
	Multinivel	-6,8643750E-02	2,78E-02	,114	-,148	1,043945E-02
	OLS	-,1390800	2,78E-02	,000	-,218	-5,9996802E-02

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

TABLA XVII

Pruebas de los efectos inter-sujetos. Variable dependiente: CORRELAC

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	4,062	31	,131	36,230	,000
Intersección	58,035	1	58,035	16.046,589	,000
MÉTODO	1,261	3	,420	116,257	,000
CONVOCAT	1,482	1	1,482	409,641	,000
UNIVERSI	,700	3	,233	64,472	,000
MÉTODO * CONVOCAT	,336	3	,112	30,950	,000
MÉTODO * UNIVERSI	8,060E-02	9	8,955E-03	2,476	,014
CONVOCAT * UNIVERSI	,156	3	5,215E-02	14,419	,000
MÉTODO * CONVOCAT * UNIVERSI	4,666E-02	9	5,185E-03	1,434	,185
Error	,347	96	3,617E-03		
Total	62,444	128			
Total corregida	4,409	127			

a R cuadrado = ,921 (R cuadrado corregida = ,896)

TABLA XVIII

Comparaciones múltiples. Variable dependiente: CORRELAC. Scheffé

		Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%	
(I) MÉTODO	(J) MÉTODO				Límite inferior	Límite superior
Clásico	Multinivel	-,1985547	1,50E-02	,000	-,2413394	-,1557700
	OLS	-,2689909	1,50E-02	,000	-,3117756	-,2262062
	IMS	-,1299109	1,50E-02	,000	-,1726956	-8,7126247E-02
Multinivel	Clásico	,1985547	1,50E-02	,000	,1557700	,2413394
	OLS	-7,0436250E-02	1,50E-02	,000	-,1132209	-2,7651559E-02
	IMS	6,864375E-02	1,50E-02	,000	2,585906E-02	,1114284
OLS	Clásico	,2689909	1,50E-02	,000	,2262062	,3117756
	Multinivel	7,043625E-02	1,50E-02	,000	2,765156E-02	,1132209
	IMS	,1390800	1,50E-02	,000	9,629531E-02	,1818647
IMS	Clásico	,1299109	1,50E-02	,000	8,712625E-02	,1726956
	Multinivel	-6,8643750E-02	1,50E-02	,000	-,1114284	-2,5859059E-02
	OLS	-,1390800	1,50E-02	,000	-,1818647	-9,6295309E-02

Basado en las medias observadas.

- La diferencia de medias es significativa al nivel ,05

ILUSTRACIONES

Ilustración I

Medias marg. de Coincidencia con Sigma

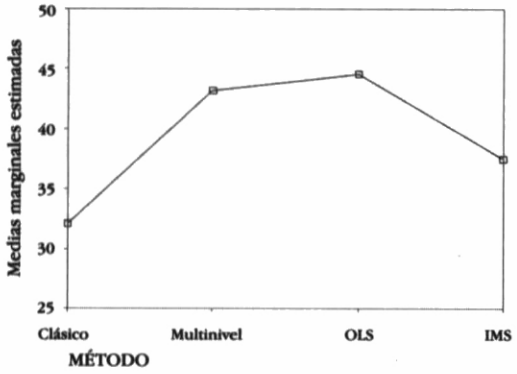


Ilustración II

Medias marginales estimadas de Coincidencia

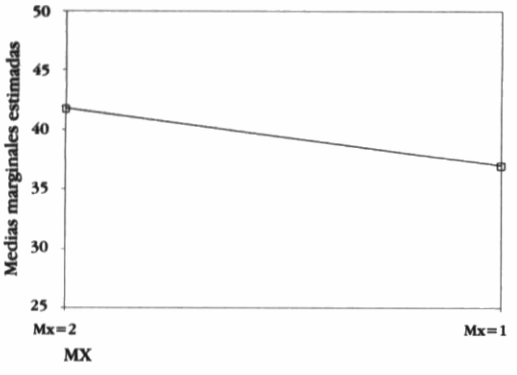


Ilustración III

Medias marg. de Coincidencia con Sigma

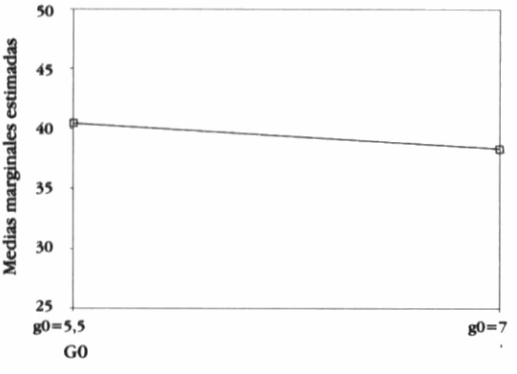


Ilustración IV

Medias marg. de Coincidencia con Sigma

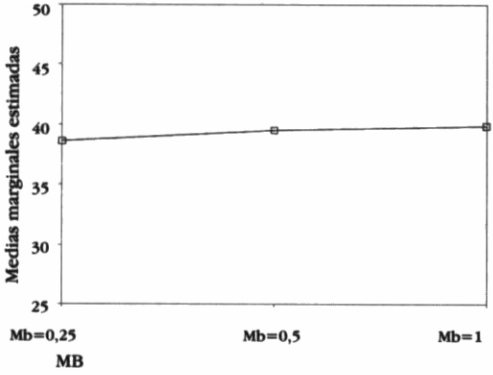


Ilustración V

Medias marg. de Coincidencia con Sigma

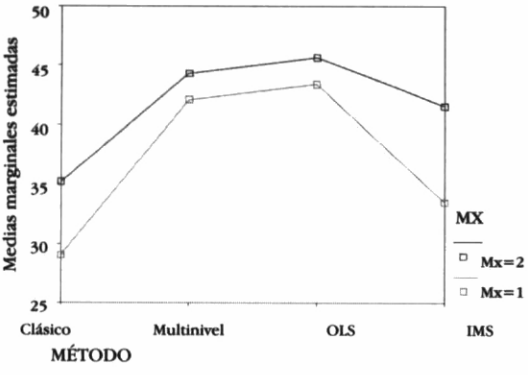


Ilustración VI

Medias marg. de Coincidencia con Sigma

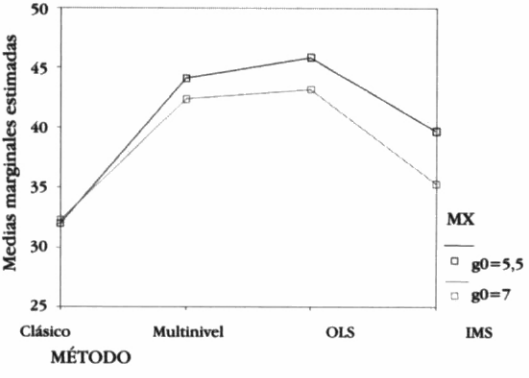


Ilustración VII

Medias marginales estimadas de CORR

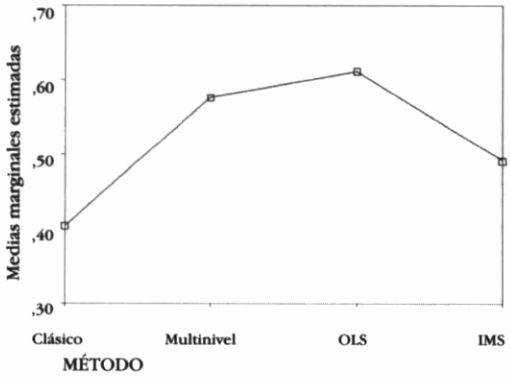


Ilustración VIII

Medias marginales estimadas de CORR

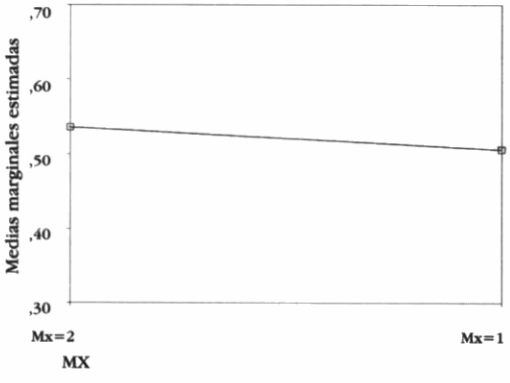


Ilustración IX

Medias marginales estimadas de CORR

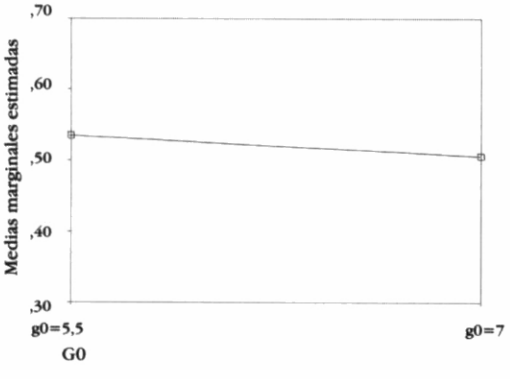


Ilustración X

Medias marginales estimadas de CORR

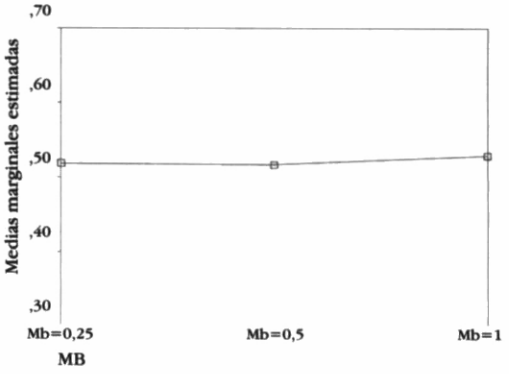


Ilustración XI

Medias marginales estimadas de CORR

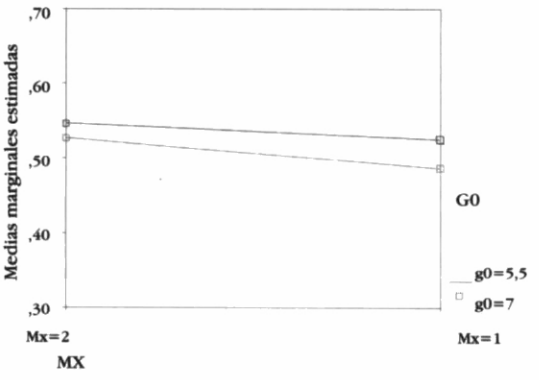


Ilustración XII

Medias marginales estimadas de CORR

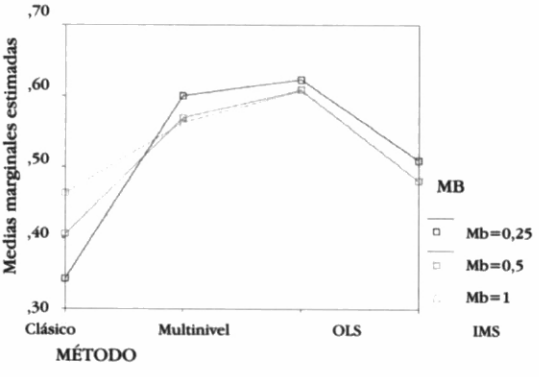


Ilustración XIII

Medias marginales estimadas de CORR

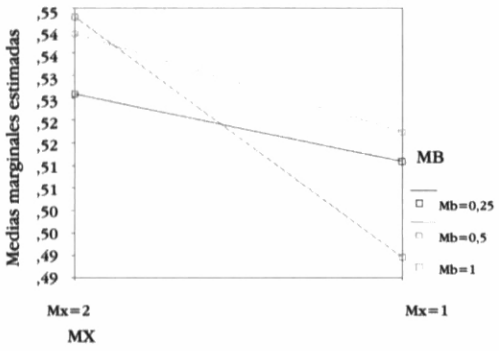


Ilustración XIV

Medias marginales estimadas de CORR

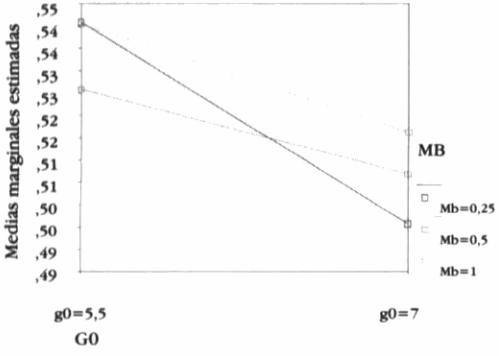


Ilustración XV

Medias marg. estimadas de Correlación

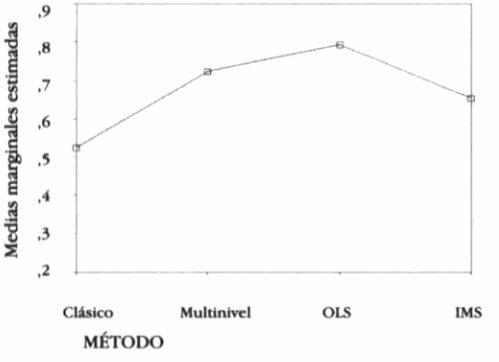


Ilustración XVI

Medias marg. estimadas de Correlación

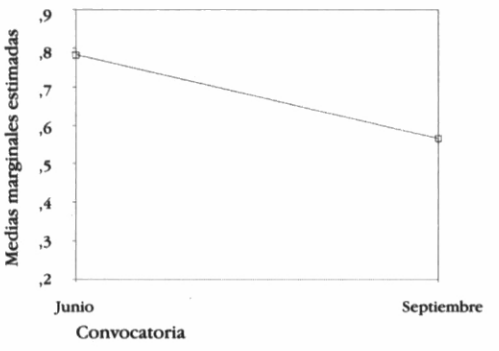


Ilustración XVII

Medias marg. estimadas de Correlación

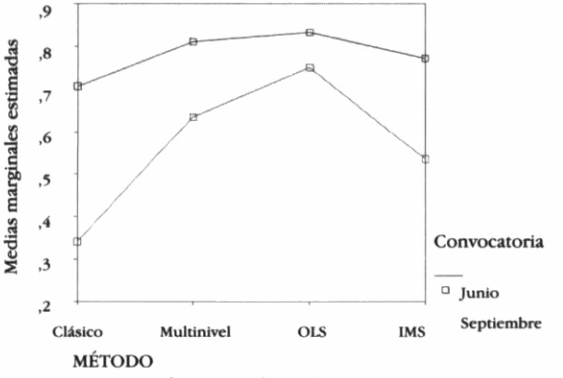


Ilustración XVIII

Medías marg. estimadas de Correlación

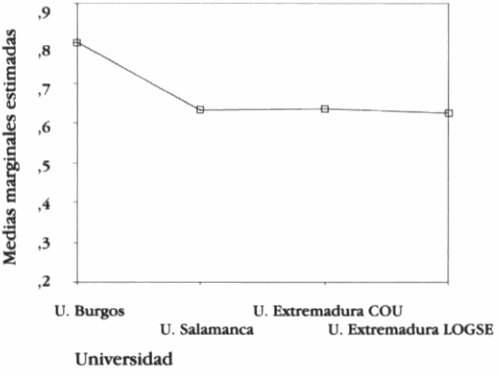


Ilustración XIX

Medias marginales estimadas de Correlación

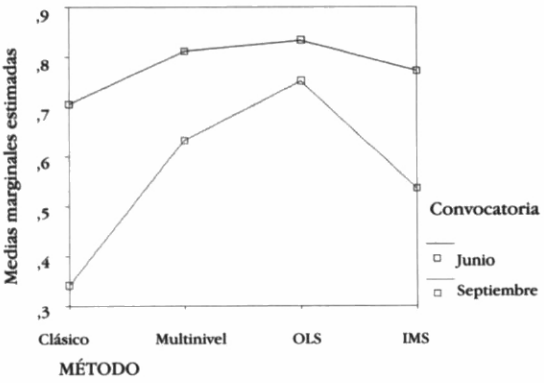


Ilustración XX

Medias marginales estimadas de Correlación

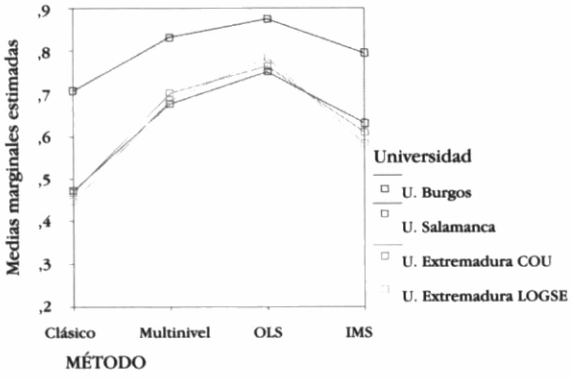
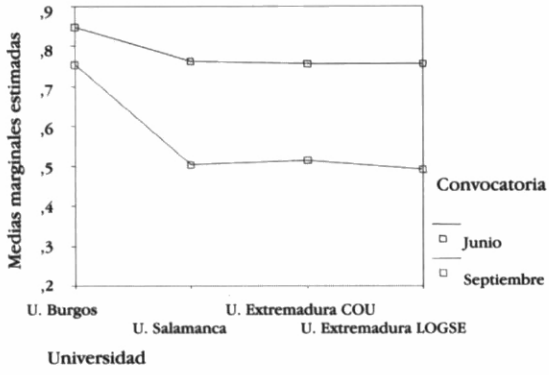


Ilustración XXI

Medias marginales estimadas de Correlación



APÉNDICE: PARÁMETROS DE LA DISTRIBUCIÓN BETA

Para determinar los parámetros de una distribución Beta que queremos utilizar para modelizar el comportamiento de una variable x que está acotada entre a y b, y de la que conocemos su media y su varianza, nos basamos en la relación entre medias y varianzas.

Para la media es muy sencillo:

$$\frac{v}{v+w} = \frac{\overline{x}-a}{b-a}$$

y haciendo

$k = v + w$, resulta

$$v = \frac{k(\overline{x}-a)}{b-a} ,$$

ya que del mismo modo que

$0 \leq \mu_\beta \leq 1$, también

$$0 \leq \frac{(\overline{x}-a)}{b-a} \leq 1 .$$

Para obtener el otro parámetro utilizamos la varianza.

$$\sigma_\beta^2 = \frac{vw}{(v+w)^2(v+w+1)}$$

En este caso caben dos soluciones. Podemos poner en relación la varianza con la varianza máxima, o alternativamente con el recorrido de la variable.

En el primer caso tenemos en cuenta que a ≤ x ≤ b . Por eso su varianza máxima se producirá siempre que los valores se alejen lo máximo de la media. Es decir

$$\frac{n_a(a-\frac{a+b}{2})^2 + n_b(b-\frac{a+b}{2})^2}{n_a+n_b} =$$

$$= \frac{n_a(a-\frac{a}{2}+\frac{b}{2})^2 + n_b(b-\frac{a}{2}+\frac{b}{2})^2}{n_a+n_b} =$$

$$= \frac{1}{4}(b-a)^2$$

Y como ambas varianzas son proporcionales a sus máximos, tendremos que

$$\frac{\sigma_\beta^2}{\sigma_x^2} = \frac{0.25}{\frac{1}{4}(b-a)^2}$$

y por tanto $\sigma_\beta^2 = \dfrac{\sigma_x^2}{(b-a)^2}$

Si $k = v + w$,

$$\frac{vw}{(v+w)^2(v+w+1)} = \frac{v(k-v)}{k^2(k+1)} = \frac{\sigma_x^2}{(b-a)^2}$$

y en consecuencia

$$\frac{\frac{k(\overline{x}-a)}{b-a}(k-\frac{k(\overline{x}-a)}{b-a})}{k^2(k+1)} = \frac{\sigma_x^2}{(b-a)^2}$$

$$\frac{\frac{(\overline{x}-a)}{b-a}(1-\frac{(\overline{x}-a)}{b-a})}{k+1} = \frac{\sigma_x^2}{(b-a)^2}$$

$$k = \frac{\frac{(\overline{x}-a)}{b-a}(1-\frac{(\overline{x}-a)}{b-a})(b-a)^2}{\sigma_x^2} - 1$$

En el segundo caso la varianza es proporcional al cuadrado del recorrido, es decir, de $(b-a)^2$.

Entonces

$$\frac{\sigma_x^2}{(b-a)^2} = \frac{\sigma_\beta^2}{1^2} \quad , \text{y}$$

$$k = \frac{\frac{(\overline{x}-a)}{b-a}(1-\frac{(\overline{x}-a)}{b-a})(b-a)^2}{\sigma_x^2} - 1 \quad ,$$

o también

$$k = \frac{(b-a)(\overline{x}-a)(1-\frac{(\overline{x}-a)}{b-a})}{\sigma_x^2} - 1$$

Y así como vemos se obtiene el mismo resultado en los dos casos.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA

LEONOR MARGALEF GARCÍA*

RESUMEN. El artículo presenta una experiencia concreta de formación del profesorado universitario ante los nuevos desafíos de la integración de la Educación Superior en el Espacio Europeo. En la primera parte, se desarrolla el "Programa de Formación Inicial del Profesorado Universitario" de la Universidad de Alcalá analizando las finalidades y principios básicos en los que se sustenta esta propuesta formativa. A continuación, se detallan las líneas de acción y las características principales que permiten llevar a la práctica los principios de procedimiento. Finalmente se comparten los resultados de esta experiencia, tanto sus contribuciones y aportaciones, como las dificultades y limitaciones sobre las que podemos continuar aprendiendo.

ABSTRACT. The article presents a specific university teacher training experience related to the new challenges of the Higher Education integration into the European Area. First, the «Programme for the Initial Training of University Teachers», from the University of Alcalá, is explained through the analysis of the aims and basic principles on which this training provision is based. Secondly, the lines of action and the main features that allow for the practising of the procedure principles are described in detail. Finally, the outcomes of this experience are shared, whether they refer to the contributions or to the difficulties and limitations from which it is still possible to learn.

INTRODUCCIÓN

No es necesario, en el contexto en que nos encontramos, justificar la necesidad de la formación didáctica de los profesores universitarios, una de cuyas principales funciones es la de enseñar a los futuros profesionales, y cuya actividad cotidiana está centrada en la docencia. Sin duda, me refiero a la justificación en el plano del discurso y de las recomendaciones, sobre todo las que emanan de documentos internacionales y de algunas directivas nacionales, que hacen constantes referencias a la renovación docente y a la necesidad de atender a su formación.

(*) Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares (Madrid).

Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 389-402.
Fecha de entrada: 11-04-2005 Fecha de aceptación: 10-05-2005

Pero sí es necesario avanzar en la concreción de las políticas educativas de formación del profesorado y en el reconocimiento explícito de la labor docente.

¿Qué lugar ocupa la formación y el desarrollo profesional del profesorado en la universidad española actual? ¿Cómo se configura esta formación entre la confrontación y las paradojas de un mundo y un pensamiento moderno –altamente predominante en la organización y la cultura académica– y la emergente y lenta introducción del mundo postmoderno, con sus desafíos y exigencias? ¿Cómo responde el profesorado a la creciente complejidad de la tarea educativa? ¿Cómo se está preparando el profesorado universitario para la incorporación de las innovaciones derivadas del espacio de convergencia europea?¿Cómo vive, siente y experimenta la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza universitaria?. Es cierto que ya no se considera suficiente una sólida formación en el área de conocimiento disciplinar sino también en el modo de abordar la enseñanza. Es decir, en el cómo nos acercamos a la transposición didáctica, cómo logramos conectar la enseñanza y el aprendizaje. Este último aspecto ha estado muy descuidado en nuestras instituciones universitarias y, en muchos casos, a pesar de algunas propuestas puntuales, lo sigue estando.

En el terreno de la práctica se ha avanzado poco debido a una serie de factores entre los que destacan: el escaso prestigio académico de la docencia en detrimento de otras dimensiones –la investigación, por ejemplo–, la falta de reconocimiento hacia los esfuerzos que realizan los docentes para mejorar su enseñanza, la poca difusión de experiencias educativas innovadoras y, en muchos casos, una falta de trabajo compartido entre los docentes.

Consciente de esta situación, la Universidad de Alcalá ha implementado una serie de acciones que conforman un plan de formación y apoyo a la docencia universitaria. En este artículo me centraré sólo en el análisis del «Programa de Formación Inicial» de nuestra universidad como un modo de dar respuesta a las exigencias de formación para hacer frente a los nuevos desafíos de la enseñanza universitaria.

PRESENTACIÓN DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

¿PARA QUÉ ESTA FORMACIÓN?

La finalidad del programa de formación inicial es proporcionar una formación pedagógica básica que contribuya a un mejor desempeño de la función docente y por tanto, a mejorar la calidad de la enseñanza en nuestra universidad. Se busca generar una actitud de indagación y reflexión de la práctica educativa y del quehacer docente cotidiano como parte esencial de la función docente. Este programa es el comienzo de una serie de acciones de formación que apoyan el desarrollo profesional continuo de nuestros docentes.

Como se resume en el gráfico siguiente, la intención es buscar respuestas a los desafíos a los que se enfrenta el profesorado universitario, comenzando por construir su propia identidad.

Construir esa identidad en los profesores universitarios es fundamental, especialmente en el contexto de la postmodernidad y de las paradojas y complejas demandas que vive el profesorado. Es importante analizar cómo se ven ellos mismos, cómo perciben y viven los cambios, cómo afecta a su identidad el contexto social incierto en el que se están desenvolviendo. Pero más importante aún es ayudar a construir esa identidad en

GRÁFICO I



un proceso sistemático de formación e interacción.

Por ello, el programa de formación inicial se desarrolla durante todo un curso académico con una serie de fases flexibles que permiten el apoyo y asesoramiento a los profesores con escasa experiencia docente o profesores que estén interesados en una formación básica y una renovación de su quehacer educativo. Las intenciones educativas que se propone este programa de formación pueden resumirse en los siguientes objetivos:

- Contribuir a crear en los profesores participantes un sentimiento de pertenencia a la universidad construyendo gradualmente junto con otros profesores una identidad como docentes universitarios.
- Desarrollar actitudes positivas hacia la docencia como una dimensión fundamental de su quehacer profesional.
- Brindar una formación integral en los aspectos básicos y multidimensionales de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad para concretarlos en un diseño de intervención docente coherente con los desafíos de un nuevo modelo educativo.
- Reflexionar sobre la complejidad de la función docente y los diferentes significados que adquiere de acuerdo a los marcos conceptuales que el profesorado asuma.
- Vivenciar un proceso de aprendizaje relevante que permita una reestructuración de creencias e ideas previas indagando en las razones y motivos en las que se fundamentan.
- Introducir a los docentes en estrategias de autoevaluación y coevaluación de su práctica educativa que redunde en un una mejora permanente de su enseñanza.

¿A TRAVÉS DE QUÉ Y CÓMO SE HACE LA FORMACIÓN?

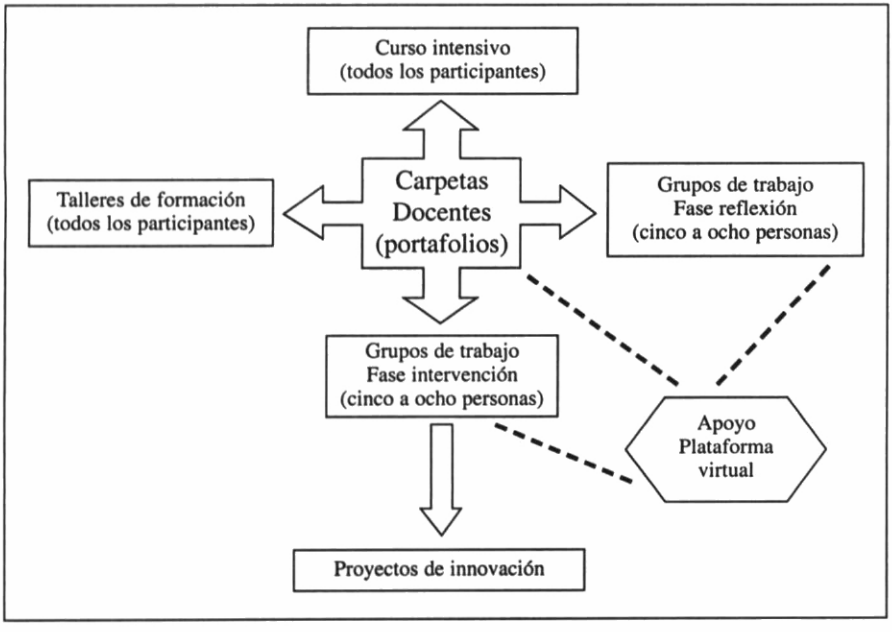
La estructura del «Programa de Formación» tiene un carácter flexible, cíclico y está conformado por una serie de acciones de formación interdependientes y

que en su totalidad abarcan 180 horas de formación. Las mismas no son todas de carácter presencial, ya que se pretende que los profesores realicen una fase de trabajo individual, autónomo, a través de lecturas, reflexión, ensayos, proyectos y una fase de trabajo grupal que requiere la presencia y la comunicación entre todos los asistentes. Así mismo, estas actividades presenciales son diversas. En algunas ocasiones se estructuran con la presencia de todos los participantes del programa y en otras se trabaja en grupos más reducidos. También se cuenta con el apoyo de la plataforma virtual de la universidad para facilitar la comunicación y el intercambio de todos los asistentes en la fase no presencial, o en la etapa en la que sólo se comunican más intensamente los grupos de trabajos. A través de las herramientas de comunicación de la plataforma se favorece el intercambio, foros, planteamientos de dudas, apoyo de materiales, entre los diversos grupos de trabajo. Gráficamente la estructura del programa se representa en el gráfico II.

Siguiendo la metáfora de Bullough (2000) este proceso de formación se asemeja a un relato, es decir, tiene una estructura narrativa basada en una introducción, un nudo y un desenlance. En nuestro caso la introducción se concentra básicamente en lo que hemos denominado curso intensivo y en la primera fase de los grupos de trabajos. El nudo se alcanza en los encuentros presenciales a través de los talleres y en la producción de los grupos, especialmente en la fase de intervención. Por último, el desenlace lo constituye el proyecto de innovación que diseña y lleva a cabo cada grupo de profesores. El medio que contiene y da soporte a esta narrativa es la carpeta de aprendizaje.

Detallaré a continuación los propósitos y características de cada una de las acciones formativas.

GRÁFICO II



CURSO INTENSIVO

Ésta es la primera acción de formación con la que se inicia el programa. Si bien, el mismo es voluntario, éste curso es un requisito indispensable y obligatorio para los que quieran completar y desarrollar todo el programa. Las otras fases son flexibles y se pueden realizar en distintos momentos, incluso hay profesores que por diversos motivos no completan todo el programa en un curso académico. ¿Por qué entonces este curso es un requisito previo? La razón es que durante esta fase los profesores llegan a conocerse, establecen lazos que permiten luego constituir los grupos de trabajos y comparten los principios y compromisos sobre los que se desarrollan las posteriores acciones formativas. Por otro lado, permite una dedicación inicial que es difícil compatibilizar con otras tareas de los profesores si se realiza de forma dispersa y aislada. Por ello, este curso se desarrolla en el período en el que aún no han comenzado las clases (septiembre) y tiene una duración de cuarenta horas.

Básicamente los contenidos, que se desarrollan a través de diferentes estrategias, giran en torno a las funciones del profesorado universitario, la redefinición de los papeles y los nuevos desafíos, los determinantes externos de la práctica educativa, los procesos de aprendizaje y las características específicas de los alumnos universitarios y los diferentes componentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En coherencia con los propósitos de esta fase, se desarrolla una metodología activa y participativa que facilita la comunicación y el diálogo entre los profesores asistentes, la reflexión de algunas ideas y creencias previas y la fundamentación de principios de procedimientos.

También se incluye la presentación de la plataforma virtual, las posibilidades que nos ofrece como apoyo durante el programa. Se introduce a los profesores en el uso de la misma y se debaten las experiencias de los profesores que la están utilizando como apoyo a la enseñanza presencial. Es asimismo, una oportunidad para ampliar la reflexión sobre la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el diseño de materiales educativos, la concepción de los medios que predomina en general, en la universidad, y entre los profesores asistentes al programa, en particular.

TALLERES DE FORMACIÓN

La finalidad de los talleres es profundizar en los aspectos que resultan de interés entre los participantes de acuerdo a cómo se conforma cada grupo y a la trayectoria profesional y personal de los participantes. La metodología de trabajo tiene un carácter práctico que da prioridad a un saber hacer y que se traduce en un aprendizaje basado en un contexto de producción de conocimientos.

En los talleres se abordan los temas que el profesorado detecta como necesidad prioritaria para profundizar en la resolución de dichos problemas y para realizar propuestas de intervención. También se utiliza el espacio de los talleres para que el profesorado comparta experiencias y desarrolle habilidades. En algunos casos, los profesores preparan actividades que se comparten durante las sesiones previstas.

Los talleres se realizan preferentemente en el período intercuatrimestral para facilitar la participación de todos. Cada taller tiene una duración de diez horas presenciales. Algunos de los temas que han sido propuestos están relacionados con las estrategias de enseñanza, los

procedimientos y criterios de evaluación de alumnos, el desarrollo de materiales didácticos, la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el aprendizaje electrónico, desarrollo de habilidades sociales o el fomento de la participación de los alumnos.

Grupos de trabajo

El objetivo principal es lograr el trabajo en equipo entre profesores y la potenciación del diálogo y la reflexión conjunta. Mediante estos procesos de comunicación, los profesores pueden indagar sobre su propia práctica para realizar propuestas de mejora y transformación.

Los participantes del Programa conforman pequeños grupos con el apoyo y asesoramiento pedagógico de un tutor. Las sesiones presenciales se realizan a lo largo del curso y tienen una duración de treinta horas para la discusión grupal y con el tutor.

Los grupos organizan su tarea autónomamente, llevan un diario de su proceso grupal y de la tarea. En las primeras reuniones establecen los compromisos, criterios de evaluación y pautas de trabajo.

Se sugiere una serie de actividades para favorecer la actitud reflexiva desde el comienzo. La reflexión personal supone ser capaz de distanciarse de uno mismo, de hacer explícitos los modos de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje, de ser conscientes de sus posibilidades y potencialidades, de detectar las limitaciones y de considerar las cuestiones que podrían concebirse como alternativas. Una práctica reflexiva ayuda a desvelar la propia actuación, a indagar lo que está ocurriendo, los aspectos y dimensiones que necesitan ser modificados, las alternativas que se pueden dar para mejorar y las condiciones para hacerlo (Burnaford, Fischer y Hobson, 2001).

Se trata de comenzar a explicar qué estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo, de dar voz, de hacer consciente el cómo hacemos lo que hacemos y explicar las razones de este proceder. Se busca «saber más allá» de la finalidad o el objetivo que nos propusimos para nuestras clases, «más allá» del contenido que trabajamos. Pero la razón de los grupos de trabajo es evitar las limitaciones de una reflexión personal e individual, como pueden ser el «autoengaño» o la «autojustificación» (Brockbank y McGill, 2002). Es decir, intentar justificar las propias resistencias, concepciones y creencias. O simplemente pasar por alto muchas cuestiones de las que no somos consciente. En este caso permanecen ocultas algunas cuestiones que quedan sin analizar ni reflexionar.

En los grupos de trabajo, y a través de las preguntas y el diálogo compartido entre los miembros del grupo se profundiza sobre las intenciones, finalidades, formas de hacer que hasta el momento no fueron tenidas en cuenta y que fruto de este diálogo compartido nos hacen pensar y reconstruir. En algunos grupos de trabajo, internamente los componentes han incrementado su participación en la comunicación a través del uso del foro de la plataforma. En este caso, remitían previamente sus reflexiones, planificaciones, resolución de actividades, y lo compartían entre los miembros del grupo. De acuerdo a la organización interna de cada uno, esta fase les permitía conocer lo que cada miembro había propuesto para dedicar la fase presencial al debate y elaboración de conclusiones. En otras ocasiones, se iniciaba un debate previo a través del foro que permitía una primera aproximación. En la etapa de encuentro presencial avanzaban hacia la profundización de estas ideas, aclaración de dudas y posturas o la detección de aspectos que requerían mayor apoyo, asesoramiento o aclaración por parte del grupo y el tutor del mismo.

Carpetas docentes (portafolios)

La carpeta docente es la estrategia formativa que permite articular y sistematizar la construcción del aprendizaje realizado por el profesorado participante a lo largo de todas las acciones formativas (Lyons, 1999; Margalef, 1997; Wade y Yarbrough). La misma incluye las actividades realizadas en el curso intensivo y en los talleres, las autobiografías, los ensayos a partir de los materiales de apoyo, las discusiones realizadas en los grupos de trabajo, las entrevistas y discusiones con el tutor/asesor, las propuestas de intervención y mejora y el análisis de su trabajo en el aula. A su vez, es la estrategia de evaluación de los aprendizajes de los participantes. En ella, se incluye también la autoevaluación y los procedimientos de co-evaluación.

Para que la carpeta de aprendizaje se convierta en una estrategia de desarrollo profesional, es necesario que el profesorado convierta a las mismas en un «acto teórico», es decir, realice un análisis y un meta-análisis a través del cual construya una imagen docente, conozca sus preconcepciones e ideas previas, reflexione sobre sus actitudes, detecte sus potencialidades, identifique sus necesidades de formación y los aspectos que necesita profundizar (Lyons, 1999). En muchos casos, el resultado de este análisis supondrá someter a análisis y reflexión lo aprendido para cuestionar lo que hacemos habitualmente y preguntarnos el por qué lo hacemos. Es un modo de estructurar la narrativa de los profesores. Como indica McVee (2004) permite centrarnos no sólo en el contenido sino también en las formas, las funciones y el contexto de estas narrativas, debatir en torno a la construcción de sus aprendizaje mediante una participación activa de todos los implicados en el proceso de formación. Lo que el profesorado incluya y documente en la carpeta docente se basa en una concepción de enseñar y aprender, en la asunción de un modelo educativo de modo consciente y fundamentado (Margalef, 2004).

En cierto modo es la presentación del rompecabezas que ha permitido al profesorado ir configurando y sistematizando la amalgama de componentes con los que ha ido trabajando: narraciones de sus prácticas relacionadas a un saber hacer, indagación de sus creencias, ideas, concepciones, análisis de los determinantes, principios y conceptos desde las lecturas, conferencias y debates (Gimeno, 1998).

Apoyo de la plataforma virtual

Como mencioné en la presentación de la estructura general, el Programa también cuenta con el apoyo de la plataforma virtual de la Universidad de Alcalá (*web*CT). La utilización de esta plataforma de *e-learning* cumple diferente propósitos. Por un lado, permite que los profesores se familiaricen con su utilización, experimenten las ventajas y dificultades de este tipo de herramienta. Por otro, sirve como apoyo para la gestión y organización de las actividades, orienta a los profesores sobre las tareas a desarrollar, permite informar sobre eventos y cuestiones de interés para los participantes y acceder a materiales y recursos bibliográficos. Pero básicamente su contribución esencial es facilitar una mayor interacción y comunicación entre los miembros de los grupos. En algunos casos, los profesores han utilizado los foros (internos a cada grupo de cinco o seis personas) para construir conocimiento, realizar puestas en común antes de las sesiones presenciales, emitir opiniones y juicios. Esta experiencia les ha permitido vivenciar en su propio proceso formativo las experiencias del aprendizaje virtual. Es decir, les ha permitido

ponerse en el lugar de alumnos virtuales, lo que facilita la comprensión de muchos de los procesos que tienen lugar a través de la teleformación así como las dificultades experimentadas, las resistencias iniciales, los tiempos invertidos, la necesidad de nuevos hábitos y la construcción de una concepción diferente de enseñar y aprender.

También en cierto modo algunos profesores la han utilizado como una estrategia de co-evaluación o evaluación entre compañeros. Esto a su vez permite que el profesorado vivencie otros modos de entender la evaluación que pueden utilizarse también en su práctica educativa y en el modo de trabajar la evaluación con sus propios alumnos.

¿Cuáles son los principios didácticos que subyacen al Programa de Formación?

En la presentación del programa y sus diferentes acciones formativas se pueden detectar algunos de los principios de procedimiento que subyacen a nuestra propuesta formativa, que, aunque sea de modo sintético, me gustaría dejar claramente explicitados. Creo que al margen de los aspectos concretos, estos principios son la base para establecer el debate y un marco de actuación coherente. Son un recurso adecuado para acortar la distancia entre las finalidades y las líneas de acción que se llevan a cabo. Quizás sobre ellos podríamos establecer algún compromiso en el ámbito de la formación universitaria que trascienda los aspectos coyunturales o las demandas puntuales de acuerdo a directivas externas.

- *Implicación y participación*: estos dos principios son pilares fundamentales para llevar a la práctica una concepción dinámica y compleja del conocimiento. Necesitamos partir de los conflictos, problemas y contradicciones surgidos en el propio proceso de construcción del conocimiento realizado por los participantes. La participación es fundamental para generar un proceso abierto de comunicación en el que todos aportan sus conocimientos, concepciones, intereses, propósitos, preocupaciones y deseos. Especialmente en la posibilidad de apertura y de flexibilidad de sus esquemas de pensamiento y actitudes.
- *Generar interés*, despertar inquietudes, aprender a auto-motivarse y no responder sólo por imperativo legal o condicionamientos externos (evaluación, acreditación). En este sentido, y todavía más por su relación con la idea de que la enseñanza es un proyecto inacabado, se trata de que los profesores desarrollen habilidades para aprender a aprender; para interesarse en seguir indagando y formulándose interrogantes.
- Otra cuestión relacionada con el interés y el compromiso en su formación es partir de la *resolución de los problemas* que les preocupan. Primero, es necesario identificarlos, interrogarse sobre los mismos, pero también generar inquietudes hacia otro tipo de cuestiones que tal vez no se las han planteado, por ejemplo principios básicos, psicopedagógicos, transversales y didácticos que sea necesario abordar. Partir de situaciones problemáticas es importante pero no suficiente, hay que «reorientar las formaciones temáticas... en dirección a una práctica reflexiva y convertir ésta última en el hilo conductor de la formación» (Perrenoud, 2004, p. 23).
- *Aprendizaje relevante*: se trata de

indagar y comprender las ideas y creencias de los profesores, sus motivaciones e intereses. En nuestro caso particular, nos ayuda a revisar críticamente las prácticas docentes habituales, las manifiestas y las ocultas, los modelos de socialización en los que han sido formados los profesores y en los que forman a los futuros profesionales. Se trata no sólo partir desde la significatividad de las situaciones sino lograr una reconstrucción con el aporte de la fundamentación teórica, la argumentación, el debate y el contraste. Se trata de lograr la reconstrucción del conocimiento empírico mediante el conflicto cognitivo entre los esquemas experiencias y el conocimiento público (Pérez Gómez, 1999).

- *Aprendizaje autónomo y cooperativo*: es necesaria una fase de aprendizaje individual, de construcción de conocimiento, de lectura, análisis, reflexión. Esta fase de construcción personal permite ir adecuando el aprendizaje al ritmo de cada participante. Pero el programa busca completar la necesaria autonomía con el aprendizaje grupal y cooperativo. Para facilitar el aprendizaje autónomo se procura que los profesores analicen los procedimientos que están utilizando. Es decir, como indican Brockbank y McGill (2002, p. 78) se trata de que los profesores analicen el modo en que realizan la tarea, en cómo lo hacen, en cuál es el procedimiento que están modelando y la forma de relación que establecen con esa acción. Los grupos de trabajo ponen el énfasis en el aprendizaje compartido de unos con otros. Acceder a lo que los otros profesores piensan, sienten y hacen ayuda a extender el diálogo, a mantenerse abiertos y aprender en colaboración (Burnaford, 2000; Van Manen, 1998).
- *Aprendizaje comprensivo y crítico*: brindar constructos que permitan a los profesores enfrentarse a lo imprevisible, al riesgo, a la complejidad, a la espontaneidad y creatividad. Estos constructos ayudan a los profesores a vencer las resistencias y el miedo a perder el control de la clase. No se trata de dar recetas sino de favorecer el desarrollo de estrategias de enseñanza adecuadas a las particulares situaciones de cada contexto educativo. Es importante que el docente cuente con un variado repertorio de estrategias metodológicas, de recursos y aportes de nuevas tecnologías de información y comunicación y sepa cuándo ponerlas en práctica. Cuanto mayor sea este repertorio, tanto más posibilidades de flexibilidad y creatividad tendrá.
- *Interdisciplinariedad*: el sentido en que este principio se menciona es doble. Por una lado, porque la propuesta formativa se fundamenta sobre la práctica docente, los problemas y cuestiones que necesitan abordarse con los aportes de diferentes áreas de conocimiento y disciplinas (Didáctica, Psicología, Sociología...). Es decir, se parte de un planteamiento global e interdisciplinario. Pero también se pretende facilitar la interdisciplinariedad favoreciendo el diálogo reflexivo y la comunicación del profesorado de distintas áreas de conocimiento (Morin, 2000). Implica formas diferentes de estar y relacionarse entre los participantes (Brockbank y McGill, 2002). Esta interacción permite la creación de entornos de

aprendizaje diversos y muy enriquecedores. En nuestro caso, se trata de un saber profesional y por tanto, es necesario traspasar el conocimiento disciplinar. «Actuar interdisciplinariamente supone cambiar las actuales estructuras de formación de profesores... abriendo las puertas de la propia especialidad» (Álvarez Méndez, 2001, p. 75).

- *Reflexión de la propia práctica*: a través de las diferentes estrategias formativas se busca que los profesores comiencen a reflexionar sobre su práctica, que interpreten y otorguen sentido a su experiencia docente y sistematicen y reconstruyan su conocimiento práctico. Sin duda, no se pretende llegar a través de este programa a una reestructuración radical pero sí contribuir a desarrollar capacidades para la reflexión sobre su quehacer profesional. Este principio va muy unido al «aprender a aprender», ya que si se genera una capacidad de indagación y reflexión se produce un compromiso permanente que permite ir aprendiendo de la experiencia, la profesión, los estudiantes y el propio quehacer docente (Hobson, 2000; Perrenoud, 2004). No se trata de un «aprender a aprender» entendido como una disposición para adquirir nuevas habilidades o abrirse a nuevos campos de conocimiento, sino en el sentido que define Barnett (2001) como un metaaprendizaje. Es decir, un continuo aprendizaje en acción. De este modo los profesores pueden evaluar sus propios proyectos y prácticas, sus comprobaciones son abiertas y sujetas a la evaluación. «El aprendizaje es un aprendizaje sobre uno mismo, llevado a cabo de una manera rigurosa. Es un proceso que no tiene fin» (Barnett, 2001, p. 254). El conocimiento se considera «como una construcción personal a través de un proceso de reflexión sobre la evidencia extraída de una variedad de contextos sociales; por ejemplo, las interpretaciones de otros», se trata de un conocimiento provisional e hipotético (Elliott, 1999, p. 376).
- *Integración teoría-práctica*: insistimos no sólo sobre el saber qué (saber a cerca de) y el saber hacer (práctico) sino el saber sobre el hacer, la reflexión sobre la acción (Gimeno Sacristán, 1998). El contenido del programa es más que conceptos, principios y teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, incluye actitudes, valores, normas, habilidades y destrezas. La integración teoría-práctica se conecta con el anterior principio dado, que «la reflexión está orientada a la acción y su "producto" es la praxis, acción informada y comprometida» (Kemmis, 1999, p. 97). La propuesta formativa se encamina a buscar la relación entre conocimientos cognitivos y comportamientos prácticos, «una relación entre conciencia, significado, conocimiento y mentalidad, con la acción y con la tradición acumulada de saber hacer en educación» (Gimeno, 1998, p. 84).
- *Potenciar actitudes positivas* que incidan en la autoestima del profesorado: ayuda a enfrentar al profesorado al reto de la docencia y la formación como una cuestión estimulante, desafiante. Indagar e interrogarse sobre éxitos y fracasos, razones y motivos que le han permitido mejorar, contribuir a la comprensión de sus estudiantes, facilitar determinados tipos de aprendizaje. No quiere decir esto que no

analicemos y partamos de los condicionamientos internos y externos que no siempre favorecen esta actitud positiva. Es importante tener motivos, deseos, anhelos pero también tenemos que «querer hacer» tenemos que hacer realidad y llevar a la práctica las mejoras que compartimos.

- *Seguimiento, apoyo y continuidad*: los cambios significativos y los cambios culturales como los que aquí se llevan a cabo exigen tiempo, necesitan seguimiento, apoyo, lecturas, grupos de discusión. Es fundamental una continuidad en proyectos o grupos de innovación que permitan un mayor impacto en la propia práctica y aseguren un cambio en el *habitus* del profesorado universitario.
- *Reconocimiento y acreditación* a través de algunos mecanismos: los profesores que finalizan el Programa obtienen un Diploma de Formación Pedagógica Universitaria. Por acuerdo de Junta de Gobierno de la Universidad, se atiende como mérito preferente para la contratación o renovación de profesorado haber obtenido dicho diploma (se arbitraron las medidas para que los Departamentos lo incluyan en sus baremos). Los profesores que participaron en el Programa de Formación tienen preferencia en la convocatoria de los Proyectos de Innovación Docente. Dentro del «Plan de Formación», estos proyectos son concebidos como una estrategia de formación continua.

Estos principios muestran un modo de concebir la formación docente coherente con un modo de entender la enseñanza universitaria y las funciones del profesorado. Como podemos observar son principios amplios y orientadores que abarcan diferentes dimensiones: intelectuales, sociales, psicopedagógicas y éticas. Si tenemos claro estos principios y se traducen en guías para la actuación de los formadores, es factible que logremos que los profesores asuman estos principios de procedimiento en sus propias prácticas, y se asuman como un compromiso para la transposición didáctica. Es decir, aplicar los conocimientos propios de la especialización universitaria a las situaciones y los contextos de enseñanza-aprendizaje con criterios y valores de formación.

Por otro lado, la explicitación de estos principios conlleva al reconocimiento de la complejidad de las situaciones de enseñanza y a la necesidad de responder a la misma sin caer en la simplificación de las respuestas. De hecho, esto supone vencer resistencias internas, dejar de lado la comodidad que suponen los esquemas de acción que conforman nuestro *habitus* profesional, pasar de la dependencia a la autonomía y afrontar el riesgo y la incertidumbre inherente a situaciones nuevas y complejas. Todo ello, sin olvidar el contexto, en este caso el contexto universitario que se resiste a la innovación. Hay que tener en cuenta que las universidades son instituciones que tienden más a la conservación y que a través de sus normas, rituales, rutinas, simbolismos están mediando unos modos de relación, de conocimientos y de transmisión de conocimientos propios a dicha comunidad universitaria (Barnett, 2002).

COMPARTIENDO ALGUNOS RESULTADOS: POTENCIALIDADES Y DIFICULTADES

Lo primero que me gustaría resaltar es la amplia respuesta del profesorado a la convocatoria del «Programa de Formación Inicial». El mismo comenzó en el curso

2003-04 con treinta y siete profesores inscriptos, de los que treinta y tres han completado todas las fases de formación y han obtenido el Diploma. En el curso 2004-05, se han organizado dos grupos de formación: el primero inició el Programa en julio y el segundo en septiembre, con un total de sesenta y un profesores matriculados.

Los participantes pertenecen a diferentes áreas de conocimiento, siendo mayoritarias las ciencias tecnológicas (ingenierías), seguidas de las ciencias de la salud (enfermería, medicina, farmacia), ciencias sociales (economía y empresariales, documentación, derecho), ciencias experimentales y existe un número muy reducido de profesores de humanidades.

La mayoría de los profesores son ayudantes, seguidos de profesores asociados, titulares interinos, colaboradores y contratado doctor. La experiencia docente también es muy variable, desde profesores de reciente incorporación a la universidad (menos de un año) y en algunos casos a la docencia (por ejemplo, algunos profesores titulares interinos), hasta profesores asociados que lleven mucho tiempo en la universidad y que en algunos casos han pasado a las nuevas figuras docentes.

En cuanto a las valoraciones de los profesores destacan como aspectos positivos:

- La posibilidad de llevar a cabo un aprendizaje compartido y cooperativo. Los grupos de trabajo brindan la oportunidad de intercambiar experiencias, establecer un diálogo reflexivo e introducir mejoras en la actividad docente. A la vez que ayuda a desarrollar actitudes de escucha, tolerancia y comprender diferentes posturas. Es fundamental para que se pueda trabajar luego con los alumnos.
- Experimentar en su propio proceso de formación estrategias metodológicas innovadoras.
- El enriquecimiento que permite trabajar de modo interdisciplinario con compañeros de diferentes áreas de conocimiento.
- Permitir reconstruir creencias, ideas previas, preconcepciones a partir de identificar las mismas para luego reconstruirlas a partir de un conocimiento fundamentado.
- La potenciación de la reflexión sobre la propia práctica y la posibilidad de generar proyectos de intervención. Es decir, no quedarse solamente en los deseos de cambio sino experimentar esos procesos de cambio y poder aprender desde la reflexión en la propia práctica docente.
- La continuidad de la tarea a través de la conformación de los grupos para realizar el proyecto de innovación.
- La adquisición de mayor seguridad en la gestión de la clase y la posibilidad de reconstruir la interacción social en sus aulas, especialmente a través de la redefinición de las relaciones profesor-alumno y de estos entre sí.
- La posibilidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con un contenido educativo y como parte de una propuesta didáctica, aprovechando de este modo su mayor potencialidad.

Las dificultades se centran mayoritariamente en poder compatibilizar diversas tareas, especialmente la docencia y la investigación con la dedicación que le exige el Programa de Formación.

Señalan también la falta de apoyo, valoración y reconocimiento de la formación entre algunos compañeros y en algunos casos departamentos. Los profesores

que están realizando tesis doctorales también manifiestan sentirse presionados, ya que todos sabemos que nos enfrentamos a situaciones manifiestas de desigualdad y estatus. Lo mismo les ocurre a los profesores que pertenecen a equipos de investigación y que por las características de sus proyectos tienen que ausentarse prolongados periodos de tiempo para realizar el trabajo de campo.

La mayoría del profesorado considera que la inestabilidad laboral no contribuye a involucrarse en procesos de formación e innovación. Por el contrario, muchas veces esta situación genera un sentimiento de insatisfacción con la tarea docente. A lo que se suma, la necesidad de arbitrar otros mecanismos de asignación de la docencia, replantear la división tan marcada entre teoría y práctica y el aislamiento entre los profesores. En ese sentido refuerzan, lo que expresan en diferentes momentos del Programa, la falta de reconocimiento de la labor docente y la necesidad de estudiar mecanismos que reviertan esta situación para que no se quede sólo en el compromiso personal de los que justamente asisten a este tipo de Programa.

Esto confirma que es necesario profundizar en el reconocimiento de la tarea docente que debe reflejarse en las evaluaciones y valoraciones. En esta línea, algunos profesores consideran que tienen un ámbito de actuación limitado al quehacer de cada uno en su aula sin mayores repercusiones en la institución. Es necesario trabajar para arbitrar mecanismos que permitan un mayor compromiso institucional por la calidad de la docencia, pero haciendo efectivo el apoyo a la misma.

Los profesores reconocen que los procesos de transformación son lentos y requieren un seguimiento y apoyo continuo, a la vez que un trabajo en equipo y una mayor coordinación entre el profesorado de los departamentos, especialmente en una organización curricular tan marcadamente fragmentada como la que todavía prevalece en nuestros planes de estudio.

También, esta experiencia ha mostrado que alcanzar ese aprendizaje relevante es una tarea de formación que necesita de una diversidad de estrategias formativas. En este caso, los profesores han evidenciado cómo fueron desarrollando un conocimiento pedagógico apoyado en la imitación, en las costumbres, en los hábitos y las tradiciones de la profesión. Como indica Pérez Gómez (1999, p. 637) es un «conocimiento permeado por la tradición y orientado a la conservación». Transformar este conocimiento supone una deconstrucción previa para poder alcanzar su reconstrucción. Esto, obviamente, no se logra en algunas sesiones de formación. Es necesario, partir del conflicto cognitivo y de los aportes sustanciosos de un enfoque que facilite la capacidad de comprensión del profesorado. En este sentido, es importante que el conocimiento tácito, no siempre explicitado y público, aflore y se exprese para poderlo cambiar, para analizar las lentes con las que se está interpretando la realidad educativa (Bullough, 2000).

En algunos casos, una dificultad real sentida por el profesorado es la falta de autonomía para poder realizar algunas innovaciones en sus programas o en cuestiones metodológicas y todavía, aún más, en procedimientos de evaluación. En estos casos, aparecen los determinantes institucionales, profesionales y organizativos que en vez de favorecer procesos de cambio y flexibilidad generan una fuerte presión conservadora.

Tomar conciencia de estas dificultades no quiere decir que no debamos continuar con estos procesos de formación, sino reconocer que nos enfrentamos a una situación de complejidad e incertidumbre que, no por ser de esta naturaleza, renunciemos a intentar transformar.

Los contextos universitarios de enseñanza y aprendizaje son constructos sociales, por tanto no son inamovibles. Eso sí, es todo un desafío, la cuestión es ¿vale la pena intentarlo?

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.: *Entender la didáctica, entender el currículum.* Madrid, Miño y Dávila, 2001.

BROCKBANK, A.; McGill, I.: *Aprendizaje reflexivo en la educación superior.* Madrid, Morata, 2002.

BARNETT, R.: *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad.* Madrid, Pomares, 2002.

— *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Barcelona, Gedisa, 2001.

BULLOUGH, R.: «Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado», en BIDDLE, B.; GOODMAN, TH.; GOODSON, I.: *La enseñanza y los profesores I.* Barcelona, Paidós, 2002, pp. 99-152.

BURNAFORD, G.; FISCHER, J.; HOBSON, D. (ed.): *Teachers doing research. The Power of Action Thorough Inquiry.* New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

ELLIOTT, J.: «La relación entre comprender y desarrollar el pensamiento de los docentes», en PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, F.: *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica.* Madrid, Akal, 1999, pp. 364-378.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *Poderes inestables en educación.* Madrid, Morata, 1998.

KEMMIS, S.: «La investigación-acción y la política de la reflexión», en PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, F.: *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica.* Madrid, Akal, 1999, pp. 95-118.

MARGALEF GARCÍA, L.: *Enseñar y Aprender: profesores y alumnos que reconstruyen su práctica educativa* Actas del III Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Girona, 2004.

— «Nuevas tendencias en evaluación: Propuestas metodológicas alternativas», en *Bordón*, 49, 2 (1997), pp. 131-136.

MCVEE, MB.: «Narrative and the exploration of culture in teachers´discussions of literacy, identity, self, and other», en *Teaching and Teacher education, 20, 8* (2004), pp. 881-899.

MORIN, E.: *La mente bien ordenada.* Barcelona, Seix Barral, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid, Morata, 1999.

— «El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes», en PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, F.: *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica.* Madrid, Akal, 1999ª, pp. 636-671.

PERRENOUD, PH.: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona, Graó, 2004.

VAN MANEN, M.: *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona, Paidós, 1998.

WADE, R.; YARBROUGH, D.: «Portfolios: A Tool for Reflective thinking in teacher education?», en *Teaching and Teacher Education, 12* (1996), pp. 63-79.

informes y documentos

DAVID LASAGABASTER

La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español

LA PRESENCIA DE TRES LENGUAS EN EL CURRÍCULO: MULTILINGÜISMO EN LOS CONTEXTOS CANADIENSE Y ESPAÑOL

DAVID LASAGABASTER*

RESUMEN. La confluencia de tres lenguas en el currículo se está convirtiendo en algo cada vez más habitual en los sistemas educativos de casi todo el globo, ya que a la presencia de la lengua mayoritaria se une la de la lengua minoritaria (ya sea en forma de lengua propia en comunidades bilingües o en forma de la L1 del alumnado inmigrante) y la cada vez más presente lengua extranjera. En este artículo se pretende contrastar una serie de estudios que se han ocupado de este campo de investigación en dos contextos que comparten características comunes al tiempo que mantienen sus propias peculiaridades, como son el contexto canadiense y el español. Los resultados obtenidos indican que el grado de bilingüismo ejerce una influencia definitiva en los resultados obtenidos en el aprendizaje de la L3, al tiempo que se postula la alfabetización de la población inmigrante en su L1 como medio para favorecer el aprendizaje de las lenguas oficiales de los países de acogida. Las actitudes lingüísticas que surgen como resultado de esta coexistencia de lenguas también son objeto de análisis.

ABSTRACT. The existence of three languages in the curriculum is something increasingly common in practically every education system in the world, since to the presence of the majority language two more are added: the minority language (whether as a vernacular language, in the case of bilingual communities, or as the L1 of immigrant children), and the increasingly present foreign language. The article tries to compare several studies, which have dealt with this field of research in two contexts that share common features but that at the same time have kept their own peculiarities: the Canadian and the Spanish contexts. The results show that the level of bilingualism has an undeniable influence on L3 learning outcomes, whereas the teaching of basic literacy to the immigrant population in their L1 is seen as the means to favour the learning of the receiving countries' official languages. The linguistic attitudes that arise from this coexistence of languages are also subject to analysis.

(*) Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea.

Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp. 405-426.
Fecha de entrada: 10-11-2003 Fecha de aceptación: 28-06-2004

INTRODUCCIÓN

La presencia de tres lenguas en el currículo está pasando a ser algo muy habitual en muchas partes del planeta, hasta el punto de que el trilingüismo y la enseñanza trilingüe se están convirtiendo en un campo de investigación propio dentro de los estudios de adquisición de segundas lenguas, tal y como queda patente en el establecimiento y afianzamiento del Congreso Internacional (*International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism*) que con carácter bianual trata este ámbito de investigación y en las cada vez más habituales publicaciones que se realizan en este campo (Cenoz y Jessner, 2000; Hoffmann, 2000; o por citar algunas de las producidas en las comunidades autónomas bilingües españolas: Barnes, 2002; Cenoz, 1991; Lasagabaster, 2001a y 2001b; Muñoz, 2000; Safont, 2003; Sagasta, 2003; Sanz, 2000).

El interés que este campo despierta se debe fundamentalmente a dos razones. Por un lado, a que, como resultado de las crecientes corrientes migratorias, las mejoras en los medios de transporte y de comunicación, y la globalización, el contacto de lenguas se está extendiendo a pasos agigantados por todo lo largo y ancho del planeta. Por otro, a que en él confluyen una serie de características que lo diferencian del aprendizaje de una L2, a pesar de las muchas cuestiones que guardan en común (Cenoz, 2003). La principal diferencia estriba en que el aprendiz de una L3 tiene a su disposición un conocimiento del que carece el hablante monolingüe, lo que lleva al primero a poder disfrutar de una serie de estrategias de aprendizaje que ya ha desarrollado por su condición de hablante bilingüe. Las dos lenguas que ya posee permiten al hablante bilingüe, al menos desde un punto de vista teórico, contar con cierta ventaja cuando se trata de afrontar el aprendizaje de la L3.

El objetivo del presente artículo consistiría en comparar los resultados que se han obtenido en dos contextos que, a pesar de compartir características comunes, mantienen sus propias peculiaridades, lo que nos permitirá tratar de llegar a conclusiones sobre la presencia de varias lenguas en contacto en el ámbito escolar. Para ello procederemos en primer lugar a describir tanto el contexto canadiense como el español. Puesto que este último es más conocido para todos los lectores, en esta introducción prestaremos una mayor atención a Canadá.

Canadá fue el primer país en el mundo en tener una política oficial de multiculturalismo cuando en 1971 Pierre Elliott Trudeau la estableció con el objetivo de crear las condiciones sociopolíticas adecuadas para que todos los canadienses pudiesen participar en la vida pública del país (Breton, 2000; Harles, 1998). El gobierno a la sazón consideraba que una política multicultural era la más adecuada para asegurar la libertad cultural de los canadienses en un país oficialmente bilingüe, lo que otorgaba reconocimiento oficial automáticamente a la composición multicultural del país (Winter, 2001). La principal razón de esta política la encontramos en el hecho de que durante el último siglo, Canadá se ha convertido en un destino muy atractivo para emigrantes procedentes de los cinco continentes, a resultas de lo cual este país cuenta en la actualidad con una de las poblaciones más multirraciales del planeta. La finalidad principal consiste por tanto en reconocer la realidad multicultural canadiense por medio de la integración pero sin asimilación, ya que esta última supondría la absorción total en otro grupo lingüístico y cultural y el abandono de la identidad cultural propia. El rechazo a la asimilación aparece ya en el informe de la Comisión Real sobre Bilingüismo y Biculturalismo (*Report of the Royal*

Commission on Bilingualism and Biculturalism) publicado en 1969 e implementado en forma de multiculturalismo como política gubernamental oficial dos años más tarde por Trudeau. Esto hace que Kymlicka (1998, pp. 2-3) defienda que Canadá es un líder mundial en tres de las áreas más importantes de las relaciones etnoculturales: la inmigración, la población indígena y la acomodación de los nacionalismos minoritarios.

Se puede hablar *grosso modo* de tres contextos multiculturales principales y claramente definidos: la población francófona que se estableció con determinación en la provincia de Quebec (a pesar de existir comunidades francófonas más o menos importantes por toda la extensa geografía canadiense), la población anglófona que hizo lo propio en el resto del país y la población indígena, cuyas comunidades llevan miles de años establecidas en este contexto. Los dos primeros han contado con reconocimiento oficial desde la independencia del país, mientras que la población indígena tan sólo ha logrado la aquiescencia durante las tres últimas décadas. Por lo tanto nos encontramos ante un contexto sociolingüístico único en el que dos lenguas internacionales tan poderosas y arraigadas como el francés y el inglés comparten cooficialidad, a lo que se añade la presencia de un número importante de otras minorías lingüísticas con una influyente representación a lo largo y ancho del país (históricamente Canadá se ha caracterizado por ser un país receptor de grandes flujos migratorios).

Esta política multicultural se ha apoyado en el establecimiento de agencias burocráticas y en la provisión de fondos públicos para promocionar la idea de que las minorías étnicas poseen la misma dignidad y merecen un trato igualitario, en un intento de lograr las condiciones adecuadas para la integración nacional. Llevada al extremo, se convierte así en una ideología integradora, la ideología cana- diense por antonomasia (Harles, 1998). Aunque pueda parecer irónico, la cohesión nacional se trata de lograr a través de la autonomía social e institucional de los distintos grupos étnicos. No obstante también es justo recordar que Quebec es la provincia donde menos apoyo recaba esta política, ya que muchos de sus habitantes consideran que el origen de esta política se encuentra en el rechazo del gobierno Trudeau de Canadá como un estado dual compuesto por la minoría francófona y la mayoría anglófona. Para los defensores de esta idea esta política multicultural sólo trata de socavar el estatus de la provincia francófona al presentar a sus habitantes únicamente como un grupo étnico más dentro del caleidoscópico mosaico canadiense. Harles (1998) estima que la tensión existente entre las dos comunidades europeas fundadoras hace que Canadá no posea la homogeneidad cultural ni el consenso ideológico en el que se sustentan otros sistemas políticos democráticos, lo que hace que el multiculturalismo (y la idea de integración sin asimilación inherente al mismo) se convierta en una alternativa viable en el deseo de consolidar la noción de identidad canadiense.

En el contexto español la presencia de tres lenguas en el currículo se circunscribe básicamente a las comunidades autónomas que cuentan con lengua propia, ya que a la cooficialidad del español y la lengua minoritaria correspondiente, se añade la cada vez más temprana presencia del inglés como lengua extranjera hegemónica. A pesar de que la Unión Europea fomenta el aprendizaje de una segunda lengua extranjera, la realidad es que el número de alumnos que en el resto de comunidades monolingües tiene contacto con lo que sería su L3 es bastante reducido. No obstante, poco a poco se va

percibiendo un cambio de actitud y, sobre todo debido a la influencia que ejerce el marco europeo de colaboración, la necesidad del aprendizaje de una segunda lengua extranjera (que representaría la L3 en las comunidades autónomas monolingües y la L4 en las bilingües) se está cristalizando en su oferta en un número creciente, aunque todavía reducido, de centros.

En las siguientes secciones trataremos de revisar y analizar los resultados que hasta el momento se han obtenido tanto en el Estado español como en Canadá cuando se produce una situación escolar de tres lenguas en contacto. Para ello cada uno de los dos contextos en comparación aparecen divididos con relación a dos cuestiones principales y que preocupan por igual a todos los sectores inmersos en el proceso educativo, como son la competencia lingüística en la tercera lengua (L3) y las actitudes lingüísticas hacia las diferentes lenguas en contacto. La referencia al contexto canadiense es casi obligada, ya que desde la década de los sesenta se han puesto en marcha muchos proyectos a lo largo de toda su inmensa geografía para determinar las estrategias y medios de actuación más efectivos cuando se trata de aprender una lengua extranjera, experimentos educativos que han incluido desde los programas de inmersión en francés para la población anglófona, hasta programas de inmersión en la lengua materna de alumnos provenientes de otros países, programas bilingües con lenguas como el ucraniano, e incluso programas trilingües en francés, inglés y hebreo (a los que nos referiremos en la siguiente sección) y cursos o bien integrados en el currículo o bien en horario extraescolar en más de 100 lenguas diferentes habladas por el altísimo porcentaje (alrededor del 50%) de alumnos inmigrantes de las principales ciudades tales como Montreal, Toronto y Vancouver (Gagne, 1997).

No se debe olvidar además que la política gubernamental ha favorecido el que se hayan podido realizar investigaciones de gran calidad y cantidad a través de ayudas concedidas tanto por el gobierno central como por las autoridades educativas locales. Esto ha favorecido el que Canadá ocupe hoy día un lugar puntero en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas a través de los distintos y heterogéneos programas educativos implementados en su territorio. Además es importante recordar que, a diferencia de su vecino estadounidense, la política educativa tiene un mayor fundamento empírico que emocional (Cummins, 2001).

ESTUDIOS REALIZADOS EN CANADÁ

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA TERCERA LENGUA

El contexto canadiense es de sobra conocido por sus investigaciones sobre los resultados obtenidos a través de los programas de inmersión en francés para la población anglófona. Estos estudios coinciden en apuntar que estos estudiantes adquieren una competencia mucho más alta de la L2, el francés, que aquellos alumnos que la estudian a través de los programas regulares donde sólo se imparte como asignatura y donde no es utilizada como lengua vehicular. Además su competencia en inglés (la L1) es equiparable a la de los alumnos que cursan sus estudios en inglés, mientras que sus resultados en el resto de las asignaturas escolares no se ve afectado por el hecho de que éstas sean impartidas en una L2 (Genesee, 1987; Halsall, 1995; Lapkin, Swain y Shapson, 1990). Se han obtenido de modo consistente resultados coincidentes en este sentido, de tal manera que los resultados de hace 25 años se han

venido repitiendo en estudios más actuales (Turnbull, Lapkin y Hart, 2001). Sin embargo, son menos conocidos sus estudios sobre el efecto que estos programas tienen en la población inmigrante o los de los denominados programas trilingües. A estas dos cuestiones a las que nos vamos a referir en esta sección.

En primer lugar nos centraremos por tanto en los estudios en los que se ha analizado la influencia de la enseñanza de la lengua propia (L1) de los alumnos inmigrantes en su aprendizaje del inglés y el francés como L2 y L3 en programas de inmersión. Aunque existen estudios anteriores en los que ya se observa que los estudiantes inmigrantes obtenían buenos resultados (véase Genesee, 1976; o Edwards, Doutriaux, McCarrey y Fu, 1977), y puesto que éste no era el objetivo de dichas investigaciones (por lo que no se controlaron variables tan decisivas como el estatus socioeconómico), los primeros dos estudios a los que haremos referencia serán los realizados por Bild y Swain (1989) y Swain y Lapkin (1991) (extendido en Swain, Lapkin, Rowen y Hart, 1991), ambos completados en el área metropolitana de Toronto. En todas las escuelas participantes en estas dos investigaciones se enseñaba francés como L2 (L3 para el alumnado inmigrante) durante 20 minutos diarios desde los 6 hasta los 8 años, ofreciéndose a continuación la posibilidad de pasar a formar parte de un programa bilingüe en el que el 50% del currículo se impartía en francés y el otro 50% en inglés y que abarcaba desde los 9 hasta los 13 años. Todos los alumnos inmigrados se encontraban escolarizados en esta opción. Asimismo contaban con la opción de recibir clases en sus respectivas L1 (cuando éstas no eran ni francés ni inglés) desde la guardería hasta los 13 años.

En el primero de estos estudios (Bild y Swain, 1989) se procedió a comparar la competencia en lengua francesa de 31 alumnos inmigrantes que cursaban sus estudios en los programas bilingües en francés e inglés anteriormente citados con 16 alumnos de sus mismas características pero que estaban escolarizados en el programa regular donde la enseñanza se impartía en inglés. Los primeros superaron con diferencias estadísticamente significativas a los segundos tanto en las pruebas orales como en las escritas. Además las autoras detectaron una correlación positiva y significativa entre el número de años que los alumnos llevaban en las clases de su L1 y los índices correspondientes a su competencia en francés, de manera que quienes mostraban una competencia académica más alta en su L1 eran también los que mejores puntuaciones obtenían en las pruebas de francés. Las autoras partieron de la hipótesis de que los sujetos bilingües que tenían el italiano como L1 obtendrían mejores resultados que los bilingües con una lengua no-románica como L1, por cuestión de cercanía tipológica con el francés, hipótesis que no se cumplió, ya que a pesar de que sus resultados fueron superiores, no llegaron a ser estadísticamente significativos.

En el caso del estudio de Swain y Lapkin (1991) participaron 300 estudiantes de 13 años que cursaban sus estudios en un programa bilingüe en el que la mitad del currículo se impartía en inglés y la otra mitad en francés. Las autoras compararon cuatro grupos diferentes con relación a su competencia en francés: (i) un primer grupo formado por aquellos alumnos que no conocían otra lengua aparte del inglés y el francés; (ii) un segundo compuesto por aquellos que tenían sólo competencia oral en otra lengua, su L1; (iii) en el tercero se englobaban quienes estaban alfabetizados en su L1 pero que

casi siempre únicamente hacían uso oral de la misma; (iv) en el cuarto estaban los que hacían uso escrito de su L1. El primer grupo destacaba por tener un estatus socioeconómico y cultural más alto que los otros tres, entre quienes no se producían diferencias con relación a estas variables.

Los resultados reflejaron diferencias estadísticamente significativas a favor de aquellos estudiantes inmigrantes que estaban alfabetizados en su L1 tanto en las pruebas escritas como orales de francés. Llama la atención asimismo que no se observaran diferencias entre los alumnos cuya L1 era una lengua romance y quienes no, en contra de lo que cabría esperar al pertenecer el francés también a esta familia lingüística y haber por tanto una proximidad tipológica. Swain y sus colegas concluyen por tanto que se produce una transferencia de conocimientos entre las lenguas que conlleva una mayor facilidad para aprender lenguas adicionales.

Otro estudio interesante realizado en un programa de inmersión es el de Taylor (1992), en el cual esta autora llevó a cabo un seguimiento longitudinal de la evolución lingüística de una alumna de origen y habla cantonera. La autora observó como esta alumna se adaptaba de un modo muy positivo tanto desde un punto de vista psicológico, como académico y sociocultural a un programa de inmersión temprana total. Taylor destaca que las estrategias propias utilizadas por el profesorado de inmersión, así como el uso de medios paralingüísticos (lenguaje corporal y entonación, por ejemplo) y la incorporación de hábitos rutinarios, suponían un apoyo extraordinario para la adaptación de esta alumna y le permitía sacar el máximo beneficio a su experiencia educativa y por lo tanto progresar exitosamente en el programa. Taylor finaliza su artículo con la hipótesis de que, puesto que los niños trilingües que participan en programas de inmersión parten de las mismas condiciones con respecto a sus pares (todos parten de cero en el aprendizaje de la L2, la lengua de inmersión), este factor de igualdad facilita su adaptación y progresión.

Siguiendo en esta misma línea, Dagenais y Day (1998) hicieron un seguimiento de tres alumnos inmigrantes en las clases de francés e inglés de un programa de inmersión a través de la observación y entrevistas, prestando también atención a la percepción que de éstos tenían sus profesores por medio de entrevistas. Los docentes daban constancia de como el número de alumnos trilingües en sus clases iba en continuo aumento, pasando de uno o dos por clase a representar casi la mitad de la misma. Los profesores de las tres escuelas analizadas mostraron su total convencimiento sobre los cambios que está sufriendo la sociedad canadiense y sobre el futuro que se atisba con clases cada vez más heterogéneas también en los programas de inmersión (algo totalmente natural y habitual en los programas regulares; no debemos olvidar que el 55% de la población canadiense no nació en el país). Coincidían en señalar que los discentes estaban progresando adecuadamente, e incluso defendían que tomaban más riesgos y eran más hábiles a la hora de servirse de estrategias de inferencia que sus compañeros. Estos autores, sin embargo, muestran de un modo muy directo dos problemas en esta investigación (algo, por otra parte, muy de agradecer). La primera cuestión es la relativa a que el permiso que se obtuvo de los padres es muy posible que se debiera a que éstos no estaban únicamente interesados en los resultados del estudio, sino que también estaban convencidos de que sus hijos estaban progresando adecuadamente en la escuela, por lo que Dagenais y Day defienden la necesidad de estudios que cuenten con una muestra más numerosa. El segundo problema radicaba en

que la visión de los profesores de inmersión también podría haber estado mediatizada por su tradicional papel de defensores de situaciones con una carga política alta. Puesto que el seguimiento tan sólo se realizó durante un curso escolar, consideran que es más que probable que este espacio de tiempo sea demasiado breve y no deje lugar a posibles tensiones y problemas que puedan surgir en un proyecto de carácter más longitudinal. Es por ello que concluyen indicando que se precisa de estudios longitudinales que ayuden a paliar la falta de información sobre los retos y tareas a las que deberán hacer frente estos estudiantes y sus profesores.

Un año después (Dagenais y Day, 1999) estos mismos autores investigaron las prácticas lingüísticas de las familias de estos tres alumnos partiendo de teorías socioculturales sobre el aprendizaje y las lenguas, constatando que las tres familias impulsaban el mantenimiento de la lengua familiar de muchas maneras con el objetivo de apuntalar la identidad cultural de sus hijos y de mantener los lazos con otros miembros de su comunidad. Destacan los autores que, el hecho de que todos los progenitores hubiesen tenido con anterioridad algún tipo de relación con la lengua francesa o los programas bilingües, podía haber contribuido a su predisposición a matricular a sus hijos en programas de inmersión. Los progenitores priorizaron las razones sociales y económicas en su decisión. Todos estos factores serían por tanto los responsables de la positiva imagen que los tres alumnos mostraron sobre sí mismos en su calidad de hablantes trilingües y de sus gratificantes experiencias en los programas de inmersión.

Genesee (1998) describe una experiencia educativa multilingüe que tiene lugar en Montreal y donde la inmersión lingüística se desarrolla en dos lenguas, en lo que se ha venido en denominar programas de doble inmersión. En la provincia de Quebec existen dos sistemas educativos paralelos, uno en el que la lengua de instrucción ha sido el inglés para los alumnos protestantes con el inglés como L1 (en el que se incluía también a la población judía), y otro en el que la lengua de instrucción es el francés dirigido a la población católica cuya L1 era el francés. El sistema educativo partía de unos presupuestos en los que la cuestión religiosa tenía mucho más peso que la lingüística, por lo que la posibilidad de cursar en una u otra línea educativa venía dictada por la religión practicada por el alumno. Así, los programas de enseñanza en francés eran mucho más estrictos en este sentido, por lo que todo aquel alumno que no compartiera esta religión era inmediatamente remitido al sistema inglés, que era más flexible. Ésta es la razón por la que la comunidad judía estuvo en un principio incluida en el sistema inglés (a pesar de no compartir obviamente los principios religiosos de ésta). Sin embargo, el debate surgió con las primeras oleadas de inmigrantes procedentes de países como Líbano, Haití, Zaire, Nigeria, etc., donde en muchas ocasiones contaban con un alto nivel de francés. Esta situación detonó la toma de posición por ejemplo del gobierno quebecois que decidió desde principios de los noventa que toda la población inmigrante realizara sus estudios en la línea francesa, lo que acabó por terminar con la división basada en parámetros religiosos, pero manteniendo la distinción lingüística.

Sin embargo, antes de que todo esto ocurriera, en la década de los sesenta se añadió la enseñanza del francés por medio de programas de inmersión dirigidos a los alumnos anglófonos (Genesee, 1987), cuyos progenitores buscaban tanto la integración de sus hijos en la región francófona como la mejora vista desde un

punto instrumental (mayores opciones de trabajo, etc.). Además, y tal y como hemos podido comprobar en los tres estudios anteriores, la población inmigrante en aumento también está pasando a integrarse cada vez en mayor número en estos programas de inmersión.

A este tipo de programas se añadieron después programas de doble inmersión en hebreo y francés dirigidos a la comunidad judía que tenía el inglés como L1 y que vivía en barrios predominantemente angloparlantes de la ciudad. La elección del hebreo se debió a razones obviamente religiosas, culturales y económicas, mientras que el francés destacaba por su preponderancia en la vida social, política y económica diaria de esta provincia francófona. Genesee da cuenta de la experiencia realizada en tres escuelas, en dos de las cuales el currículo hebreo se realiza en esta lengua (religión, cultura, historia y lengua), mientras que el francés es utilizado en matemáticas, ciencias sociales y naturales. A esto se añade la presencia del inglés como asignatura a partir del tercer curso de primaria. Éste es el denominado programa de inmersión doble temprana. En la tercera escuela, las tres lenguas se utilizan en la instrucción desde el principio, aumentándose la presencia del francés (al tiempo que disminuye la del inglés) a medida que se avanza en el sistema educativo. Este programa es conocido como programa de inmersión doble tardía. Para la puesta en marcha de estos programas la estancia de los alumnos en el centro tuvo que extenderse hasta las 32 horas semanales, de manera que hubiera tiempo suficiente para hacer frente a las exigencias derivadas de un programa de instrucción trilingüe.

Se llevó a cabo un estudio longitudinal durante siete años de los resultados académicos obtenidos por estos alumnos de doble inmersión, para lo que se utilizaron tests diseñados para medir su competencia en inglés, francés, hebreo y matemáticas. Las pruebas de lengua evaluaron la comprensión lectora, la comprensión oral y la producción oral de los alumnos. Los resultados fueron calificados de muy positivos, puesto que no se apreciaron diferencias en francés con los alumnos de inmersión únicamente en francés; esto es sin duda sorprendente, ya que la doble inmersión dedica menos tiempo al francés que los programas de inmersión regulares. Sin embargo la escuela donde la doble inmersión era tardía sí que puntuó más bajo en las pruebas de francés, por lo que los beneficiados con respecto a esta lengua fueron los alumnos de los programas de inmersión doble temprana. Asimismo no se produjeron diferencias con relación a la lengua inglesa, cuando se les comparó tanto con los alumnos de inmersión en una lengua como con quienes realizaban sus estudios en un programa regular donde el inglés era la lengua vehicular. En cuanto al hebreo, destaca que los alumnos de doble inmersión temprana superaron en sus resultados a los de la doble inmersión tardía, lo que sugiere que el uso de la L1 durante los primeros cursos de la inmersión puede interferir en el aprendizaje de una segunda lengua. Las pruebas de matemáticas demostraron que la inmersión doble temprana (donde esta asignatura se enseñaba en francés) no impedía que se lograran los mismos resultados que los del grupo de inmersión doble tardía (en el que se impartían en inglés, la L1). Estos resultados vienen a coincidir con los obtenidos en la inmersión sólo en francés cuando se la compara con los programas regulares de enseñanza en inglés.

Genesee plantea la posibilidad de que estos resultados se puedan explicar por el hecho de que los programas de doble inmersión requieren de un mayor

esfuerzo lingüístico, lo que puede conducir a la generación de estrategias generales de aprendizaje de lenguas que favorezcan su adquisición. Especialmente alentadores fueron las calificaciones de los alumnos de doble inmersión cuyo programa no incluía el inglés (su L1) durante los primeros cursos.

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Canadá representa un hito en el estudio de las actitudes lingüísticas, a diferencia de lo que ocurre en el resto del mundo francófono y muy especialmente en Francia, donde el número de estudios que se ocupan de esta cuestión es muy reducido (Lasagabaster, 2003). Dos podrían ser las razones principales de que esto sea así. Por un lado, el hecho de que nos encontramos ante un país en el que dos lenguas de gran prestigio internacional como el inglés y el francés conviven en un mismo contexto con estatus oficial y con una importante presencia, especialmente en el caso de la provincia de Quebec, en la que seis millones de habitantes son muy conscientes de que están rodeados por 300 millones de anglófonos, por lo que nos encontramos ante una cultura norteamericana única. Es importante recordar que en Quebec se encuentra el mayor número de hablantes nativos de francés, naturalmente una vez exceptuado el Estado francés. Por lo tanto no es ninguna casualidad que la investigación sobre el papel de las actitudes se iniciara en Canadá, ya que se trata de uno de los pocos lugares en el mundo en el que la población está dividida entre hablantes de dos lenguas internacionales y de prestigio, como son el inglés y el francés, lo que ha producido que la competencia entre ambas lenguas haya sido feroz (Dörnyei, 2001). Por otro lado, no se puede soslayar que nos encontramos ante uno de los contextos que podríamos considerar no sólo pionero en el estudio de las actitudes lingüísticas, sino que indudablemente destaca por la palmaria cantidad y calidad de estudios realizados en este campo, con estudiosos y obras que se consideran clásicos en este campo (Bourhis, 1983; Gardner, 1985; Gardner y Lambert, 1972).

En una sociedad bilingüe como Canadá, donde dos lenguas internacionales de prestigio conviven en la actualidad en relativa armonía, la presencia de una L3 como hemos visto viene representada por la presencia en las escuelas de diversos grupos etnoculturales como resultado de la masiva inmigración que caracteriza principalmente a las grandes urbes. Por su carácter multicultural, el estudio de las relaciones entre los diferentes grupos se convierte en una tarea fundamental, para lo que el análisis de las actitudes hacia el multiculturalismo y el multilingüismo es un paso imprescindible. En esta sección daremos cuenta de dos estudios: en el caso del primero de ellos (Berry y Kalin, 1995), porque se trata de un estudio a escala nacional y porque sus resultados coinciden con los de los principales estudios realizados hasta entonces, y en el caso del segundo (Mady, 2003), porque se trata de la investigación más reciente a la que hemos tenido acceso y porque sus resultados hacen referencia a un programa regular de enseñanza obligatoria del francés (L3 para los alumnos inmigrados) y no a un programa de inmersión.

Berry y Kalin (1995) dan cuenta de una investigación realizada a escala nacional en la que las actitudes hacia el multiculturalismo y los diferentes grupos étnicos fueron objeto de estudio. Los participantes fueron 3.325 adultos (mayores de 18 años), 1.500 de los cuales provenían en partes alícuotas de las tres grandes urbes canadienses que amalgaman en su población el mayor número de

alumnos inmigrantes: Montreal, Toronto y Vancouver. En general se constató que la actitud hacia diversos aspectos del multiculturalismo (tales como su presencia y enseñanza en la escuela) eran en términos generales positiva, al tiempo que las medidas encaminadas a medir el grado de tolerancia también demostraron que éste era moderadamente alto. Por medio de análisis factorial se distinguieron cinco escalas (actitudes hacia los programas multiculturales, canadianismo, tolerancia, consecuencias del multiculturalismo e ideología) y en todas ellas las puntuaciones medias superaron la puntuación teórica que denotaba una actitud favorable. Además todos los grupos étnicos englobados en el estudio mostraban una actitud muy positiva y un gran apoyo hacia su país (canadianismo), por lo que la identificación con el país no se veía negativamente afectada por la aceptación de la diversidad. Asimismo cabe destacar que las actitudes hacia los grupos de población inmigrantes variaban, de manera que los grupos de origen europeo eran evaluados más favorablemente que los que no tenían un origen europeo. En cualquier caso, el 70% se mostraba partidario de una sociedad diversa, por sólo un 27% que no se mostró tan favorable.

Además, llama la atención que la población encuestada que vivía en la provincia francófona de Quebec se mostrara menos positiva con respecto al multiculturalismo que quienes vivían fuera de esta provincia. Una de las interpretaciones más compartidas es que el multiculturalismo (y la inmigración) es observado como una amenaza para la lengua y cultura francesas (Berry, Kalin y Taylor, 1977; Berry y Kalin, 1995; Bolduc y Fortin, 1990; Bourish, 1987), lo que ayudaría a explicar estas diferencias según la región de residencia: Quebec versus resto del país. Por el contrario, las personas de origen anglófono o de otros grupos étnicos apoyaban más decididamente el multiculturalismo y denotaban menos niveles de etnocentrismo que los ciudadanos francófonos. No obstante resulta llamativo que las personas de origen no-francófono que vivían en Quebec mostraran actitudes más positivas hacia el multiculturalismo (incluyendo las lenguas) que las no-francófonas que vivían fuera de esta provincia, lo que los autores del estudio achacan a que, para esta parte de la población, el multiculturalismo supone una protección de su cultura e identidad en una región donde la lengua y cultura francófonas son claramente dominantes.

En cualquier caso, los autores estiman que, a pesar de algunos rasgos de etnocentrismo más marcados entre ciertos sectores de la población canadiense, las perspectivas de lograr una sociedad diversa y tolerante en Canadá son buenas. Estos resultados vendrían a coincidir con los obtenidos en el primero de los grandes estudios nacionales realizado en esta dirección (Berry, Kalin y Taylor, 1977) y en los que le siguieron hasta principios de los noventa (para una revisión de todos estos estudios previos véase Kalin y Berry, 1994). En todos ellos se detectó una actitud de apoyo hacia el multiculturalismo, con índices de etnocentrismo y prejuicio bajos, y en los que las actitudes hacia los distintos grupos raciales y étnicos ha sido positiva (aunque con variaciones dependiendo del origen francófono o anglófono/inmigrante de los encuestados).

Un estudio muy reciente y centrado en las actitudes hacia la L3 es el de Mady (2003), en el que esta autora examina las actitudes hacia el francés como asignatura obligatoria entre alumnos inmigrados para quienes el inglés es la L2 (y por tanto el francés la L3) y alumnos nacidos en Canadá para quienes el francés es su L2. El interés de este estudio radica asimismo en que, mientras en el contexto

canadiense son muchas las investigaciones que se han ocupado de los resultados obtenidos en los programas de inmersión, son muy escasos los que han analizado los resultados que se producen en la enseñanza del francés como asignatura (denominados *core French programs*), y menos aún los que analizan la población escolar que tiene una L1 diferente del inglés o francés.

Los participantes fueron 101 alumnos de entre 14 y 15 años de la provincia de Ontario que respondieron a un cuestionario, de los cuales seis fueron también entrevistados en profundidad. Todos los miembros de la muestra estaban completando sus estudios en una escuela cuyos estudiantes se englobaban en un perfil socioeconómico bajo. Los resultados reflejaron que los alumnos inmigrantes mostraban una actitud más positiva y estaban más motivados para aprender francés que los nacidos en Canadá, resultando las diferencias entre ambos grupos estadísticamente significativas. Mady da dos razones principales para explicar estos resultados. En primer lugar, destaca que este grupo considera que tiene que hacer un mayor esfuerzo para establecerse en el país, por lo que son más proclives a esforzarse para lograr este objetivo que los que ya están establecidos en la sociedad receptora. En segundo lugar, y como factor explicativo de mayor peso fruto de los análisis estadísticos realizados, sus respuestas más favorables a los ítems que medían la orientación integradora con la comunidad francófona las achaca la autora a sus vivencias anteriores, entre las que destacaría sobremanera el hecho de hablar ya una L2. Esta experiencia previa les concedería un mayor grado de confianza y les ayudaría a sentirse más seguros durante el proceso de aprendizaje del francés como L3, y esto a pesar de que su contacto con la población francófona era menor que el de sus compañeros anglófonos. Para Mady la explicación se encuentra en su experiencia de aprendizaje multilingüe.

ESTUDIOS REALIZADOS EN EL ESTADO ESPAÑOL

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA TERCERA LENGUA

En el Estado español los estudios que se han ocupado de la adquisición de una L3 en Cataluña, el País Vasco o la Comunidad Valenciana son escasos, y no tenemos constancia de que hasta este momento se haya realizado estudio alguno en Galicia. Al tratarse de estudios que han sido completados durante los últimos quince años, coincidiendo con las últimas tendencias favorecedoras del aprendizaje precoz, todos ellos tienen como objeto de estudio la lengua inglesa, que es sin duda alguna la lengua extranjera preponderante en el sistema educativo español.

En el País Vasco se han realizado hasta este momento tres tesis doctorales (Cenoz, 1991; Lasagabaster, 1998a; Sagasta, 2000) con el objetivo de analizar la influencia del grado de bilingüismo y de los tres modelos lingüísticos existentes en el aprendizaje del inglés. En la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) existen en la actualidad tres modelos lingüísticos en los que los realizar los estudios preuniversitarios:

- Modelo A: éste es un programa regular en el que todas las asignaturas se imparten en castellano excepto la asignatura de Lengua Vasca y su Literatura, la cual cuenta con una hora diaria de clase aproximadamente. La L1 de los alumnos es el castellano.

- Modelo B: éste es un programa de inmersión temprana parcial en el que algo más de la mitad de las asignaturas (70%) se imparten en euskera y un 30% en castellano. En cualquier caso, se ha de considerar que este modelo lingüístico es el más heterogéneo y que la proporción puede variar mucho de un centro a otro. La L1 de los alumnos es el castellano.
- Modelo D: se trata de un programa de inmersión temprana total en el que todas las asignaturas se imparten en euskera excepto la clase de Lengua Española y su Literatura (habitualmente una hora diaria de clase). La L1 de los alumnos es bien el euskera o el castellano. Cuando la L1 de los alumnos es el euskera se trata entonces de un programa de mantenimiento (y no de inmersión obviamente, ya que el alumno no desconoce la lengua vehicular).

En las tres tesis doctorales a las que hacíamos referencia con anterioridad se observó que son los alumnos que alcanzan un grado más alto de bilingüismo quienes obtienen los mejores resultados en inglés. Cenoz (1991) comparó a 321 sujetos de los modelos A y D que estudiaban el antiguo COU durante el curso 1990-91 en la provincia de Gipuzkoa. Esta autora observó que cuando el euskera era utilizado como lengua vehicular (modelo D), los resultados eran superiores a los de los alumnos que sólo la estudiaban como asignatura (modelo A). Asimismo hubo otra serie de variables indicadoras de bilingüismo que resultaron influir positivamente en los resultados, tales como que la L1 del alumno fuese el euskera o que la competencia de la madre en la lengua minoritaria fuese alta. Los análisis de regresión mostraron que el bilingüismo era un elemento relevante en la adquisición del inglés como L3 y apareció como una variable significativa en todas las dimensiones del rendimiento en inglés (pruebas que englobaban las cuatro destrezas lingüísticas y un test de gramática y vocabulario).

Lasagabaster (1998a y 2000) contó con la participación de 252 alumnos de 5º y 8º de la antigua EGB, los cuales estaban cursando sus estudios en los tres modelos lingüísticos anteriormente descritos en la ciudad de Vitoria-Gasteiz. Nuevamente los alumnos del modelo D fueron los más beneficiados por su bilingüismo y obtuvieron los mejores resultados tanto en las pruebas escritas como orales (las cuatro destrezas lingüísticas y pruebas de gramática y vocabulario). Las puntuaciones de los alumnos del modelo D fueron significativamente más altas que las del modelo A en 5º curso y que las de tanto el modelo A como el B en 8º, mientras que no se apreciaron diferencias entre los modelos A y B. Por lo tanto sólo aquellos estudiantes que lograron una alta capacitación lingüística en las dos lenguas oficiales (castellano y euskera), y por tanto quienes se aproximaban a un bilingüismo equilibrado, disfrutaban de ventajas al estudiar el inglés como L3. Cuando hablamos de bilingües equilibrados nos referimos a aquellos alumnos que logran una alta capacitación en las dos lenguas oficiales de la comunidad, ya sean éstas el euskera y el castellano (en la CAV), o el catalán y el castellano (en Cataluña y Comunidad Valenciana).

Sagasta (2001 y 2003) por su parte ahondó en esta cuestión y por medio de pruebas escritas realizadas por 155 alumnos de los cuatro cursos de la ESO que pertenecían al mismo centro escolar constató que el grado de bilingüismo ejercía un efecto significativo en la producción escrita. De esta manera los alumnos que habían desarrollado un nivel de bilingüismo más alto eran quienes

obtenían las puntuaciones más altas en las pruebas de escritura en inglés (una carta de carácter formal y una receta de cocina de carácter informal).

Los mismos resultados se han logrado en Cataluña, donde Sanz (2000) condujo una investigación en la que comparó el aprendizaje del inglés por medio de tests de gramática y vocabulario. Los participantes fueron 124 hablantes bilingües de catalán y castellano a quienes se comparó con 77 hablantes monolingües de fuera de Cataluña, observándose que los primeros alcanzaron puntuaciones más altas en las pruebas de lengua inglesa. Safont (2003) presenta un estudio realizado en Castellón en el que las participantes fueron 160 estudiantes (todas ellas estudiantes universitarias), el 60% de las cuales había seguido una educación monolingüe, mientras que el 40% restante había estudiado en un programa bilingüe. La principal novedad de este estudio radica en que la cuestión bajo estudio era la competencia pragmática en el aprendizaje de la L3, una cuestión que hasta el momento ha recibido muy poca atención. En este estudio se comprobó una vez más la superioridad de la muestra bilingüe sobre la monolingüe cuando se trataba de evaluar lo apropiado de algunas estrategias pragmáticas.

Actitudes lingüísticas

Los estudios que se han ocupado en el contexto español de las actitudes hacia tres lenguas en contacto son muy escasos, recientes y se ocupan de analizar las actitudes hacia la lengua minoritaria, la lengua mayoritaria y la lengua extranjera en comunidades con una lengua propia. En esta sección nos ocuparemos de un estudio muy reciente que ha tratado esta cuestión y compararemos sus resultados con los obtenidos en Cataluña.

Lasagabaster (2003) diseñó un estudio en el que se trataba de examinar las actitudes de 1.087 estudiantes de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea con respecto al euskera, el castellano y el inglés, puesto que a pesar de que había varios estudios sobre las actitudes hacia el bilingüismo, eran muy escasos los que se ocupaban de las tres lenguas en contacto en el contexto educativo. Para ello se sirvió de un cuestionario basado en el creado por Baker (1992). Tal y como se esperaba los estudiantes que tenían el euskera o ambas lenguas (euskera y castellano) como L1 mostraron unas actitudes más positivas hacia el euskera que los de lengua castellana, mientras que en el caso del castellano los resultados fueron justamente los contrarios. Resultados similares se obtuvieron en Cataluña en una encuesta sobre las actitudes lingüísticas del alumnado de la Universidad de Barcelona (Vicerectorat de Relacions Institucionals i Política Lingüística, 1998), la universidad más grande de esta comunidad autónoma. Con respecto a las actitudes hacia el catalán se observó una clara influencia de la L1: los alumnos de L1=catalán eran muy favorables en un 73,1% de los casos, los bilingües en un 46,4% y los de L1=castellano en un 28,5%. El grado de indiferencia ante la lengua minoritaria resultó ser también bastante significativo: 5%, 13,4% y 24,4%, respectivamente. Centrándonos de nuevo en el estudio de Lasagabaster, hemos de decir que con respecto al inglés, y contrariamente a la hipótesis de partida (ya que no se esperaban diferencias independientemente de la lengua materna de los alumnos), los alumnos con euskera como L1 explicitaron una actitud más negativa que los de castellano=L1, mientras los alumnos con ambas lenguas como L1 se situaban a caballo de los dos grupos anteriores. Estas diferencias intergrupales

contaron con significación estadística en todos y cada uno de los casos.

Estos resultados pueden tener una doble lectura. Por un lado, la actitud mostrada por los alumnos que tienen el euskera como L1 se puede observar como un deseo de proteger la lengua minoritaria ante dos lenguas mayoritarias con un gran peso internacional (castellano e inglés); se trataría de una *actitud defensiva*. Por otro lado, Lasagabaster también señala que se puede hacer otra interpretación de estos resultados, en concreto que estos alumnos pudieran tener razón y que las instituciones deberían hacer aún mayores esfuerzos para asegurar la supervivencia y mejorar la situación sociolingüística de la lengua minoritaria. Puesto que a los encuestados no se les preguntó por su opinión sobre las ayudas institucionales, ni se ahondó en sus opiniones ante el cuestionario cerrado por medio de una entrevista, esta cuestión quedó sin respuesta. La mejora de las actitudes hacia las dos lenguas oficiales debe convertirse por tanto en una tarea prioritaria, para lo que es necesario que los contenidos actitudinales pasen a jugar un papel mucho más importante que el que han desempeñado hasta ahora en el currículo. Las actitudes hacia la lengua extranjera sí que podrían mejorar gracias a la enseñanza temprana de la lengua extranjera desde los cuatro años (una práctica casi universalizada hoy día en las escuelas de la CAV), la cual podría tener un efecto positivo a la larga en las actitudes de aquellos alumnos más reacios ante el inglés. En cualquier caso, este estudio demostró que el grado de competencia resultó ser la variable que ejercía un mayor efecto en las actitudes hacia las tres lenguas, por lo que el logro de una alta capacitación lingüística en castellano, euskera e inglés debe convertirse en el gran reto del sistema educativo vasco.

CONCLUSIONES

En este artículo se ha analizado tanto el aprendizaje de una L3 como las actitudes lingüísticas hacia el multilingüismo en dos contextos diferentes (el español y el canadiense), pero que comparten una serie de características comunes. Es por ello que es importante establecer claramente las diferentes lenguas a las que haremos referencia en esta sección de conclusiones. En el contexto canadiense la L1 es la lengua de la población inmigrante, para quienes las dos lenguas oficiales del país (inglés y francés) representan sus L2 y L3. La excepción la encontramos en los programas de doble inmersión, donde alumnado con inglés como L1 estudian a través del francés y el hebreo (L2 y L3). En el caso español, la L1 corresponde a las lenguas minoritarias (catalán, euskera, etc.), la L2 a la lengua mayoritaria (castellano) y la L3 a la lengua extranjera (inglés). Asimismo, también se abordará la cuestión de la población inmigrante presente en los centros escolares de las zonas bilingües del Estado, para quienes su propia lengua representará naturalmente su L1, las dos lenguas oficiales de la comunidad en cuestión sus L2 y L3, y finalmente la lengua extranjera supondrá su L4.

La principal conclusión que se puede extraer tras la revisión de los estudios analizados en este artículo es que el bilingüismo fomenta el aprendizaje de una lengua adicional, algo que vendría a constatar los resultados alcanzados en otros muchos contextos aparte del canadiense y el español (Brohy, 2001; Klein, 1995; Thomas, 1992). Una de las explicaciones más socorridas (Bild y Swain, 1989; Cummins, 1993; Lasagabaster, 1998a y 1998b; Sanz, 2000) para ilustrar estos resultados radica en que la exposición a dos lenguas contribuye a desarrollar una mayor conciencia metalingüística, es decir, una

mayor capacidad de analizar la lengua como objeto de reflexión en sí mismo (fruto de la comparación de dos sistemas lingüísticos diferentes). Esta doble exposición fomentaría la capacidad de prestar atención a las formas lingüísticas, lo que redundaría en una mayor facilidad para aprender una lengua adicional. A esta cuestión se podría añadir una segunda, que haría referencia a que el alumno que ha estudiado dos lenguas cuenta ya con una serie de estrategias de aprendizaje, a las cuales recurre durante el aprendizaje de la L3 (Lasagabaster, 1998a; Mady, 2003). El alumno que sólo conoce su L1, sin embargo, carece de esta posibilidad, ya que no se ha visto en la necesidad (o no ha tenido tantas oportunidades) de reflexionar tan detenidamente sobre la lengua.

Además esta ventaja a la hora de aprender una L3 se ha observado tanto en alumnos cuyas lenguas maternas eran tipológicamente cercanas a la lengua meta, como en el caso de hablantes cuyas lenguas no pertenecían a la misma familia lingüística. En Canadá Bild y Swain (1989) y Swain y Lapkin (1991) observaron que el aprendizaje de una L3 cuando ésta era una lengua romance no conllevaba ventajas significativas para los alumnos que tenían el italiano como L1 al comparar sus resultados con alumnos cuya L1 no era una lengua romance. En el contexto español los hablantes de catalán o de euskera como L1 superaban a sus pares monolingües a pesar de que la primera es una lengua tipológicamente más cercana al inglés que la segunda (no se debe olvidar que el euskera es una de las pocas lenguas europeas que no proviene del indoeuropeo). Por lo tanto la cercanía tipológica no parece ser un factor tan decisivo y determinante cuando se trata de aprender una L3.

Sin embargo, para que la educación bilingüe resulte en un aprendizaje exitoso de la L3 hace falta que concurran una serie de factores. En primer lugar se debe tratar de un contexto de aprendizaje aditivo, en el que el aprendizaje de la L2 no suponga un riesgo o la dejación de la lengua materna (a diferencia de lo que ocurre en las situaciones de bilingüismo sustractivo), porque es sólo en estos casos cuando se consigue que los alumnos terminen siendo bilingües equilibrados con una alta competencia en ambas lenguas. Estos resultados se han visto refrendados en contextos tan dispares como el canadiense, estadounidense, australiano o finlandés (Björklund y Lasagabaster, 2002; Cummins, 2001 y 2002). En nuestro contexto esta tendencia también se ha observado en la CAV (Etxeberria, 1999; Lasagabaster, 1998a y 2001c), donde la clara presencia del castellano como lengua mayoritaria posibilita que los alumnos de los programas de inmersión en euskera no muestren desventaja lingüística alguna con respecto a los matriculados en el modelo castellano.

Estos resultados encuentran su justificación teórica en dos teorías muy conocidas en el ámbito de la educación bilingüe y propuestas por Jim Cummins con el objetivo de proporcionar un marco teórico para el estudio del desarrollo de las relaciones entre el lenguaje y el funcionamiento cognitivo en los sujetos bilingües. La primera de ellas es la hipótesis del nivel umbral (Cummins, 1976 y 2002), la cual señala la existencia de un nivel de competencia lingüística al que el sujeto bilingüe debe acceder para que el bilingüismo comporte efectos positivos. Es por ende preciso que el alumno logre alcanzar este nivel umbral para evitar los posibles déficits cognitivos, lo que le permitirá disfrutar de los aspectos potencialmente beneficiosos del bilingüismo. Si se consigue alcanzar dicho nivel umbral se podrá disfrutar de las ventajas de la experiencia de aprendizaje bilingüe. Este nivel

de competencia variará dependiendo del estadio cognitivo en el que se encuentre el sujeto y de las demandas académicas de la etapa escolar. La segunda de estas hipótesis es la hipótesis de la interdependencia lingüística (Cummins, 1979 y 2002), la cual se centra en la relación de las dos lenguas del sujeto bilingüe. Cummins sostiene que el desarrollo de la L2 está estrechamente relacionado con el nivel de competencia del sujeto en su L1 antes de someterse a la exposición intensiva a la L2. Por consiguiente, si el nivel del sujeto es alto en su L1 esto redundará positivamente en la L2; pero si por el contrario el nivel de la L1 es bajo o inadecuado a su estadio cognitivo, la consecuencia será que el sujeto se encontrará con dificultades para alcanzar el nivel de competencia adecuado en la L2. Aunque aspectos superficiales como la pronunciación o la fluidez están diáfanamente diferenciados, existe una competencia cognitiva/académica subyacente que es común a todos los idiomas y que permite la transferencia de conocimientos de una lengua a otra.

En segundo lugar, y siguiendo con los factores imprescindibles para lograr un aprendizaje efectivo de la L3, es preciso que este deseo de lograr una alta competencia en tres lenguas no se circunscriba a un número determinado de aulas donde se congrega una parte concreta del profesorado, sino que la totalidad del centro educativo esté imbuido del mismo espíritu y decidido a conseguir el éxito en este aprendizaje trilingüe. Para ello todos los estamentos inmersos en la escuela (personal docente y administrativo, progenitores, alumnado y administración) deben mantener una línea de actuación homogénea y coherente que ayude a lograr los objetivos marcados en cada una de las lenguas presentes en el currículo (Dagenais y Day, 1998 y 1999).

En tercer lugar, y en relación con el alumnado inmigrante, los estudios realizados en Canadá parecen demostrar que la promoción y enseñanza de la lengua de los alumnos inmigrantes redunda en una mejor adaptación de este alumnado al sistema educativo, ya que al desarrollar su L1, están desarrollando sus habilidades lingüísticas no sólo en esa lengua, sino en su aprendizaje lingüístico y en su alfabetización en las otras lenguas (hipótesis de la interdependencia), lo que produce claros beneficios en su escolarización. Es importante destacar que en Canadá, siempre que un grupo de al menos 25 progenitores solicite que sus hijos reciban educación en su L1 (independientemente de qué lengua se trate), la dirección del centro debe tratar de conseguir que esta petición se vea cumplida, lo que naturalmente redunda en una mejor adaptación de este alumnado a la escuela.

En el contexto canadiense no existe una tendencia clara con respecto a que el alumnado inmigrante se incluya en programas de inmersión tardía (en los que la enseñanza a través de la L2 se posterga hasta mediada la educación primaria) o de inmersión temprana (en los que la L2 se utiliza como medio de instrucción desde el comienzo de la escolarización), pero siguen existiendo diferencias entre este alumnado dependiendo de su estatus socioeconómico, ya que cuanto más alto sea éste, más probabilidades (y por tanto mayor es el porcentaje) hay de que los progenitores de alumnos inmigrantes se animen a matricular a sus hijos en un modelo de inmersión temprana (Lapkin y Swain, comunicación personal). Sin embargo, hay que recalcar que existen pocos estudios longitudinales que sin duda alguna facilitarían la obtención de conclusiones más definitivas. En cualquier caso, la evidencia empírica con la que contamos en la actualidad nos permite apostar por la escolarización de los alumnos inmigrantes en los programas de

inmersión. Por ello las trabas con las que habitualmente se encuentran los progenitores de alumnos inmigrantes cuando desean matricular a sus hijos en programas de inmersión, por ejemplo en Canadá (Dagenais y Day, 1999) o en la CAV, debería ser superada por la motivación e interés de los progenitores en que sus hijos sigan una educación igualitaria y por tanto como la de otros sectores de la población.

Uno de los principales argumentos utilizado en contra de la participación del alumnado inmigrante en los programas de inmersión al francés ha sido el de que su competencia en inglés se vería afectada negativamente. Sin embargo, excepto en Quebec, en el resto del país la preponderancia del inglés es absoluta y esto permite que estos alumnos cuenten con innumerables ocasiones para mantener interacciones en inglés, lo que paliaría definitivamente ese posible déficit conjuntamente con la enseñanza de inglés que reciben en la escuela (a pesar de no ser tan intensiva como en los programas regulares). La investigación que encontramos en Canadá con relación al alumnado inmigrante es algo que echamos en falta en el contexto español (a pesar de que el número de estudios realizados en el contexto canadiense tampoco es muy elevado), aunque bien es cierto que en los últimos tiempos este campo de investigación está recabando la atención de un creciente número de investigadores.

Por lo tanto, una conclusión aplicada a las comunidades autónomas bilingües del Estado español sería que debe fomentarse en la medida de lo posible la enseñanza en la L1 de los alumnos inmigrantes, pero al tiempo que se posibilita también el acceso a las dos lenguas oficiales (que por tanto se convertirían en sus L2 y L3). Desafortunadamente, por ejemplo en el caso de la CAV, la gran mayoría de estos alumnos tiende a matricularse en el modelo A, el único no bilingüe del sistema educativo vasco y que por tanto no asegura una buena capacitación en euskera. La experiencia canadiense debe servir como ejemplo para impulsar la participación de los alumnos inmigrantes en modelos bilingües, ya que las investigaciones demuestran lo viable de su incorporación. Además de este modo se consigue que este sector de la población no quede automáticamente excluido de la posibilidad de conocer y comunicarse en la lengua minoritaria. De lo contrario, la idea que se transmite es que los programas de inmersión son adecuados para los grupos mayoritarios, pero no así para los minoritarios o de diferentes procedencias, con lo que únicamente se fomentaría una clara división social que nos llevaría a la conclusión de que estos programas son aptos sólo para determinados grupos sociales, cuando existe evidencia empírica que indica lo contrario.

Todos estos datos nos permiten concluir que cuando se trata de un grupo mayoritario se puede prescindir de la enseñanza de la L1 durante los primeros cursos, pero que esto no debe ser así cuando la L1 es una lengua minoritaria (euskera o catalán, o la L1 de los alumnos inmigrantes) que no cuenta con un uso extendido fuera del contexto escolar. Esta cuestión es de gran interés para todas aquellas comunidades bilingües de nuestro contexto que cuentan con una lengua propia; de hecho, no se debe olvidar que aproximadamente el 34% de la población española reside en comunidades en las que existen dos lenguas oficiales (Turell, 2001).

En relación con las actitudes lingüísticas hemos de reseñar que en el estudio que revisábamos en el apartado *Actitudes lingüísticas*, Berry y Kalin (1995) destacan que, de acuerdo con los resultados disponibles, las personas de origen francófono que residían en Quebec apoyaban

en menor grado la diversidad (lo que no quiere decir que no la aceptasen) y mostraban un menor sentimiento en la escala de canadianismo, pero que en cualquier caso no obtuvieron puntuaciones más bajas en la escala de tolerancia. Por ende, en los dos contextos en los que nos hemos centrado, Quebec y la CAV, se observa que los hablantes de la lengua minoritaria tienden a ser mas etnocéntricos. Esta sensación de amenaza lingüística-cultural hace que se desarrolle una actitud de protección de la lengua y cultura en el caso de estas comunidades que sienten inseguridad por la cercanía de lenguas más internacionales y con mayor número de hablantes. Por lo tanto, puesto que los estudios coinciden en señalar que tanto la minoría francófona en Quebec como la vasca en la CAV son conscientes de los beneficios que conlleva el bilingüismo, la actitud de la que hacen gala sólo cabe tildarla de defensiva. El cambio de este tipo de actitudes es una cuestión que entraña una enorme complejidad por todos los factores que afectan a las mismas, por lo que la aportación de soluciones no es en cualquier caso una tarea sencilla, pues tanto Quebec como la CAV destacan por ser entidades política y socialmente muy complejas. Lo que no cabe la menor duda es de que es necesario que los contenidos actitudinales pasen a ocupar una posición más reseñable en el currículo y se les dedique mayor tiempo en las horas de clase, ya que su consideración ante los contenidos procedimentales y sobre todo ante los conceptuales es habitualmente bastante menor.

Por otro lado, y teniendo en cuenta el creciente número de alumnos que se incluye en nuestro sistema educativo proveniente de otros países, es importante recalcar el papel de la escuela en el desarrollo de actitudes positivas hacia estos nuevos integrantes de nuestra sociedad. La mejora en las actitudes hacia esta parte de la población requiere del desarrollo de currículos incluyentes que no partan de una visión europeizante del mundo, sino que partan de un enfoque antirracista y que fomenten la tolerancia (Coelho, 1998).

Las sociedades actuales, y la canadiense y la española naturalmente no son una excepción, precisan de ciudadanos multilingües que sean capaces de desenvolverse con naturalidad en varias lenguas, no sólo por cuestiones meramente económicas, sino con la finalidad de fomentar la cooperación y el entendimiento a escala internacional. Los resultados apuntan a que el logro deseado de que nuestro sistema educativo produzca hablantes trilingües (al menos en el caso de las comunidades autónomas bilingües) es realizable, pero para ello hace falta que la lengua minoritaria (ya sea una de las lenguas cooficiales en el Estado español o la L1 del alumnado inmigrante) de los discentes sea impulsada en la escuela, tal y como se ha observado en los datos procedentes de las experiencias canadienses y españolas. Este campo de investigación debe pasar a ocupar un lugar preferente en el ámbito investigador, puesto que la presencia de más de dos lenguas en contacto en las clases y en el bagaje lingüístico de los alumnos se está convirtiendo en la regla general, mientras que el bilingüismo (y ya no digamos el monolingüismo) es la clara excepción.

No se debe olvidar en cualquier caso que no existe un modelo universal para poner en práctica este tipo de programas bilingües a los que se añade el aprendizaje de una lengua extranjera como L3, por lo que es preciso adoptar un enfoque flexible que tenga en cuenta las características del alumnado, los medios humanos, técnicos y materiales disponibles y el clima político y económico del contexto en el que se pretende poner en marcha el programa (Cummins, 2001). La comparación con otros

contextos es muy valiosa y puede ayudar a recabar información, pero no cabe ninguna duda de que en cualquier caso es fundamental tener muy en cuenta las peculiaridades de cada contexto.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo ha visto la luz gracias a la concesión de una Beca de Investigación en Estudios Canadienses por parte del Ministerio de Asuntos Exteriores de Canadá a su autor, a través del programa *Canadian Studies, Faculty Research Programm*. Asimismo desearía hacer constar mi agradecimiento a todo el personal del *Ontario Institute for Studies in Education* (OISE) de la Universidad de Toronto, pero muy especialmente a Alister Cumming, Jim Cummins, Sharon Lapkin y Merrill Swain por su colaboración y dedicación durante mi estancia en su institución, así como a Monica Heller, profesora perteneciente al *Centre de Recherches en education franco-ontarienne* de esta misma institución universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Antes de pasar a enumerar las distintas referencias bibliográficas que aparecen citadas en este artículo, procederemos a destacar algunos títulos que podrían servir de guía tanto al lector no especializado como al interesado en profundizar en las cuestiones aquí tratadas: Coelho (1998), Cummins (2002), Etxeberria (1999) y Lasagabaster (2003).

Además todos aquellos interesados en esta temática pueden encontrar información de su interés sobre el sistema educativo canadiense en el portal de Internet del Ministerio de Educación y Formación canadiense (*Ministry of Education and Training*): http://www.edu.gov.on.ca. Una fuente de referencias bibliográficas muy rica se encuentra en la estupenda biblioteca del OISE de la Universidad de Toronto: http://www.oise.utoronto.ca. Finalmente, una dirección que deben consi- derar quienes deseen conocer más sobre la cuestión del alumnado inmigrante, educación y tratamiento lingüístico es la siguiente:

http://www.ceris.metropolis.net/frameset_e.html.

BAKER, C.: *Language Attitudes*. Clevedon, Multilingual Matters, 1992.

BARNES, J.: *The Acquisition of Questions in English by a Trilingual Child*. Tesis doctoral sin publicar. Vitoria-Gasteiz, Universidad del País Vasco –Euskal Herriko Unibertsitatea, 2002.

BERRY, J. W.; KALIN, R.: «Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 national survey», en *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27 (1995), pp. 301-320.

BERRY, J. W.; KALIN, R.; TAYLOR, J.: *Multiculturalism and Ethnic Attitudes in Canada*. Ottawa, Sypply and Services, 1995.

BILD, E. R.; SWAIN, M.: «Minority language students in a French immersion program: Their French proficiency», en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10 (1989), pp. 255-274.

BJÖRKLUND, S.; LASAGABASTER, D.: «El aprendizaje de lenguas a través de los programas de inmersión en Finlandia», en *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2002), pp. 469-483.

BOLDUC, D.; FORTIN, P.: «Les francophones sont-ils plus "xénophobes" que les anglophones au Québec. Un analyse quantitative exploratoire», en *Canadian Ethnic Studies*, 22 (1990), pp. 54-77.

BOURHIS, R. Y.: «Language attitudes and self-reports of French-English language usage in Quebec», en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4 (1983), pp. 434-450.

BRETON, E.: «Canadian federalism, multiculturalism and the twenty-first century», en *International Journal of Canadian Studies /Revue internationale d' études canadiennes*, 21 (2000), pp. 155-175.

BROHY, C.: «Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation. The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland)», en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (2001), pp. 38-49.

CENOZ, J.: *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Donostia, Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea, 1991.

— «The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review», en *International Journal of Bilingualism* 7 (2003), pp. 71-87.

CENOZ, J.; JESSNER, U. (eds.): *English in Europe: the Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Multilingual Matters, 2000.

COELHO, E.: *Teaching and Learning in Multicultural Schools*. Clevedon, Multilingual Matters, 1998.

CUMMINS, J.: «The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses», en *Working Papers on Bilingualism*, 9 (1976), pp. 1-43.

— «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children», en *Review of Educational Research*, 49 (1979), pp. 222-251.

— «Bilingualism and second language learning», en *Annual Review of Applied Linguistics*, 13 (1993), pp. 51-70.

— *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. (Segunda edición) Los Angeles, California, California Association for Bilingual Education, 2001.

— *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid, Morata, 2002.

DAGENAIS, D.; DAY, E.: «Classroom language experiences of trilingual children in French immersion», en *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 54 (1998), pp. 376-393.

— «Home language practices of trilingual children in French immersion», en *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 56 (1999), pp. 99-123.

EDWARDS, H. P.; DOUTRIAUX, C. W.; MCCARREY, H.; FU, L.: *Evaluation of the Federally and Provincially Funded Extensions of the Second Language Programs in the Schools of the Ottawa Roman Catholic Separate School Board*. Ottawa, Ottawa Roman Catholic Separate School Board, 1977.

ETXEBERRIA, F.: *Bilingüismo y educación en el país del euskara*. Donostia, Erein, 1999.

GAGNE, A.: *Language 2: Second and Additional Languages, including FSL, NSL, International Languages, Classics*. Toronto, Ministerio de Educación, 1997.

GARDNER, R. C.: *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. Londres, Edward Arnold, 1985.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E.: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts, Newbury House, 1972.

GENESEE, F.: «The suitability of immersion programs for all children», en *Canadian Modern Language Review*, 32 (1976), pp. 494-515.

GENESEE, F.: *Learning through Two Languages*. Cambridge: Newbury House. 1987.

— «A case study of multilingual education in Canada», en J. CENOZ; F. GENESEE (eds.): *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 243-258). Clevedon, Multilingual Matters, 1998.

HALSALL, N.: *Introducing English Language Arts in Early French Immersion*. Ottawa, Canadian Association of Immersion Teachers, 1995.

HARLES, J.: «Multiculturalism, national identity, and national integration: The Canadian case», en *International Journal of Canadian Studies /Revue internationale d' études canadiennes*, 17 (1998), pp. 217-245.

HOFFMANN, C.: «Bilingual and trilingual competence: Problems of description and differentiation», en *Estudios de Sociolingüística* 1 (2000), pp. 83-92.

KALIN, R.; BERRY, J. W.: «Ethnic and multicultural attitudes», en J. W. BERRY; J. LAPONCE (eds.): *Ethnicity and Culture in Canada: The Research Landscape* (pp. 293-321). Toronto, University of Toronto Press, 1994.

KLEIN, E. C.: «Second versus third language acquisition: Is there a difference?», en *Language Learning*, 45 (1995), pp. 419-465.

KYMLICKA, W.: *Finding our Way. Rethinking Ethnocultural Relations in Canada*. Toronto, Oxford University Press, 1998.

LAPKIN, S.; SWAIN, M.; SHAPSON, S.: «French immersion research agenda for the 90s», en *The Canadian Modern Language Review*, 46 (1990), pp. 637-674.

LASAGABASTER, D.: *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Bilbao, Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea, 1998a.

— «Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3», en *Atlantis, Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos*, XX (1998b), pp. 69-79.

— «Three languages and three linguistic models in the Basque educational system», en J. CENOZ; U. JESSNER (eds.): *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 179-197). Clevedon, Multilingual Matters, 2000.

— «Trilingüismo y actitudes», en A. I. MORENO; V. COLWELL (eds.): *Perspectivas recientes sobre el discurso/Recent Perspectives on Discourse* (pp. 156-CD-rom). León, Asociación Española de Lingüística Aplicada y Universidad de León, 2001a.

— «The effect of knowledge about the L1 on foreign language skills and grammar», en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (2001b), pp. 310-331.

— «Bilingualism, immersion programmes and language learning in the Basque Country», en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22 (2001c), pp. 401-425.

— *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua mayoritaria, la lengua minoritaria y la lengua extranjera*. Lleida, Milenio Educación, 2003.

MADY, C. J.: *Motivation to study and investment in studying core French in secondary school: Comparing English as a second language and Canadian-born students*. Manuscrito sin publicar. Toronto, OISE/Universidad de Toronto, 2003.

MUÑOZ, C.: «Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia», en J. CENOZ; U. JESSNER (eds.): *English in Europe: the Acquisition of a Third Language* (pp. 157-178). Clevedon, Multilingual Matters, 2000.

ROYAL COMMISSION ON BILINGUALISM AND BICULTURALISM: *Report of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism*. 4º Volumen. Ottawa, The Queen's Printer, 1969.

SAFONT, M. P.: «Metapragmatic awareness and pragmatic production of third language learners of English: A focus on request acts realizations», en *International Journal of Bilingualism*, 7 (2003), pp. 43-69.

SAGASTA, M. P.: *La producción escrita en euskera, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión*. Vitoria-Gasteiz, Universidad del País Vasco–Euskal Herriko Unibertsitatea, 2001.

— «Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism», en *International Journal of Bilingualism*, 7 (2003), pp. 27-42.

SANZ, C.: «Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia», en *Applied Psycholinguistics*, 21 (2000), pp. 23-44.

SWAIN, M. Y LAPKIN, S.: «Heritage language children in an English-French bilingual program», en *The Canadian Modern Language Review*, 47 (1991), pp. 635-641.

SWAIN, M.; LAPKIN, S.; ROWEN, N.; HART, D.: «The role of mother tongue literacy in third language learning», en S. P. NORRIS; L. M. PHILLIPS (eds.): *Foundations of Literacy Policy in Canada* (pp. 185-206). Calgary, Detselig Enterprises, 1991.

TAYLOR, S.: Victor: A case study of a Cantonese child in early French immersion, en *The Canadian Modern Language Review*, 48 (1992), pp. 736-759.

THOMAS, J.: «Metalinguistic awareness in second- and third-language learning.», en R. J. HARRIS (ed.): *Cognitive Processing in Bilinguals* (pp. 531-545). Amsterdam, North Holland, 1992.

TURELL, M. T.: «Spain's multilingual makeup: beyond, within and across Babel», en M. T. TURELL (ed.): *Multilingualism in Spain* (pp. 1-57). Clevedon, Multilingual Matters, 2001.

TURNBULL, M.; LAPKIN, S.; HART, D.: «Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998-99)», en *The Canadian Modern Language Review*, 58 (2001), pp. 9-26.

VICERECTORAT DE RELACIONS INSTITUCIONALS I POLÍTICA LINGÜÍSTICA: *Enquesta sobre les actituds lingüístiques de l'alumnat de la UB*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1998.

WINTER, E.: «National unity versus multiculturalism? Rethinking the logic of inclusion in Germany and Canada», en *International Journal of Canadian Studies /Revue internationale d'études canadiennes*, 24 (2001), pp. 169-193.

libros

recensiones

LIBROS

Recensiones de los libros

VIÑAO, A.: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XXI*. Madrid, Marcial Pons, 2004. 320 pp. ISBN: 84-95379-72-4.

REFLEXIONES SOBRE UNA NUEVA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XX

¿Cómo escribir hoy una historia del siglo XX, sea cual sea el país al que nos refiramos, sea una historia general o una historia sectorial? Es sabido que durante el siglo XIX la historia fue fundamentalmente descriptiva –atenida sólo a los hechos o acontecimientos–, política –basada en la diplomacia, los enfrentamientos militares y las vicisitudes propias de la vida de los gobiernos–, e institucional –centrada en esa gran institución que fue el Estado liberal moderno–. Sin embargo, el siglo XX presenció un proceso inverso. El relato de los acontecimientos cedió su lugar a la historia económica y social, en parte por la influencia que durante gran parte del siglo ejerció el discurso de Marx, pero también por el auge que adquirieron las llamadas ciencias sociales. Este enfoque, a su vez, sería desplazado en el último cuarto de dicha centuria por una fragmentación del campo histórico: historia de las mujeres, de la infancia, de la muerte, de los alimentos, de las fiestas, de la prostitución, de la salud, etc.

De todo el amplio periodo descrito, dos veces centenario, me interesa ahora resaltar un hecho: la incapacidad de las ciencias sociales, hasta el momento, para asumir categorías conceptuales aceptadas por todos los que las cultivan. De esta situación no ha podido despegarse tampoco la Historia. La conclusión provisional, en la que estamos asentados, es que «la Historia es una disciplina muy inmadura en la cual, fuera de los campos especializados –e incluso dentro de ellos–, no hay verdadero consenso sobre cuáles son los problemas básicos importantes y cruciales; y en parte porque el historiador mismo está dentro del tema del que se ocupa, a diferencia de quien cultiva las ciencias no humanas»[1]. Se entenderá, pues, que acometer una historia global de la educación en el siglo XX español sea hoy una empresa difícil, arriesgada y llena de incertidumbre. Este es el reto que ha aceptado Antonio Viñao, respondiendo a él con una feliz combinación de tradición y modernidad, de atención a los acontecimientos pero también a los grandes procesos del siglo, de narración y de innovación, de análisis de la persistencia y de examen del cambio[2].

---

(1) E. HOBSBAWM: *Sobre la historia*. Barcelona, Crítica, 1998, p. 80.

(2) A. VIÑAO: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid, Marcial Pons, 2004.

Un precedente importante lo había sentado ya Agustín Escolano Benito en un reciente libro que, sin dejar de utilizar el análisis diacrónico, ponía el énfasis en tres aspectos clave que se entrecruzan a lo largo de todo el siglo: las políticas educativas, el proceso de escolarización y las innovaciones pedagógicas, ofreciendo de esta manera una «síntesis histórica del desarrollo de la educación institucional en España» durante los dos últimos siglos[3]. Este doble enfoque permitía, en cierto modo, la reconciliación entre un análisis diacrónico tradicional y una historia enfocada desde presupuestos innovadores.

El libro de Antonio Viñao utiliza un triple enfoque. En primer lugar, estudia los acontecimientos más relevantes agrupándolos en tres grandes bloques históricos: el primer tercio de siglo, definido como un periodo de progreso cuya culminación se produce en la II República; la dictadura Franquista, caracterizada principalmente por los signos de estancamiento, freno y lento despegue; la restauración democrática y las grandes transformaciones del último cuarto de siglo. En segundo lugar, incorpora un análisis dinámico del sistema educativo, de su evolución y de su desarrollo, observando los cambios habidos en la estructura del sistema, en su gobierno y administración, así como el peso de la enseñanza privada, y especialmente el papel de la Iglesia católica en este campo. En tercer lugar, analiza lo que el autor considera los tres procesos más representativos del siglo, es decir, la alfabetización, la escolarización y la feminización de la educación. Ahora bien, para la comprensión exacta de este triple enfoque tendríamos que proyectar sobre él lo que podríamos llamar la «intrahistoria» de esta historia. Lo digo porque, en otro lugar, fruto de su labor de historiador, el propio autor ha dado cuenta no sólo de las dudas y vacilaciones surgidas a la hora de enfrentarse a la tarea de historiar un siglo que él mismo en buena parte ha vivido y que por tanto forma parte de su propia historia, sino también de las reflexiones surgidas conforme iba construyendo el libro que analizamos, así como de los problemas teóricos, metodológicos y prácticos suscitados por la utilización del triple enfoque mencionado[4]. El resultado ha sido un libro llamado a ser al mismo tiempo un referente para la literatura especializada y una obra importante para al público culto que se interese por los problemas heredados de nuestro siglo XX.

ANÁLISIS DIACRÓNICO O «EL DIVORCIO DE LAS TRES CULTURAS»

Conocer los acontecimientos que producen nuestras sociedades ha sido siempre una necesidad. Para ello, los hechos

(3) A. ESCOLANO BENITO: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas.* Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, p. 13.

(4) A. VIÑAO: «El historiador como artesano. Algunas reflexiones personales a partir de la práctica intelectual», documento multicopiado presentado al *V Encuentro Ibérico de Historia de la Educación*, celebrado en Castelo Branco del 10 al 13 de septiembre de 2003, a la mesa redonda que trató el tema «La historiografía contemporánea. Desafíos de la investigación». Véase también, del mismo autor, «La Historia de la Educación ante el siglo XXI: Tensiones, retos y audiencias, en *Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos, Universidad de Burgos y Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003.

tienen que ser revelados tal y como fueron, pero también han de ser clasificados y ordenados. El problema se presenta porque *alguien* tiene que proceder a esa labor, lo que significa introducir inevitablemente la subjetividad en el trabajo histórico. El problema se enmaraña porque los hechos históricos son complejos, resultado de múltiples factores interrelacionados, y porque frecuentemente utilizamos categorías modernas para periodos históricos distintos –por ejemplo, conceptos como el de nación, clase o Estado moderno son frecuentemente aplicados a la sociedad estamental anterior a la Revolución francesa, muy alejada por tanto de esas categorías históricas–. Para evitar estos inconvenientes necesitamos urgentemente de una notable conjunción de hechos y de conceptos teóricos adecuados. La cuestión es que los hechos, además de ser complejos, son sumamente abundantes, mientras que la teoría no siempre introduce suficiente flexibilidad y claridad conceptual. Como se ha dicho desde el campo de la sociología histórica, «prestar una atención demasiado erudita a los datos produce ceguera; el escuchar excesivamente los ritmos de la teoría y de la historia universal produce sordera»[5].

Un tercio de siglo relativamente olvidado

Uno de los aciertos del libro consiste en poner de relieve la importancia que para la renovación de la educación tuvo el primer tercio del siglo, un periodo que se caracterizó especialmente por su afán de regenerar España. Como es sabido, el regeneracionismo no coincide cronológicamente con el cambio de siglo sino que se remonta a los años de la restauración canovista, aunque obtiene carta de naturaleza con la gran crisis del 98, la crisis de la conciencia española. Ahora bien, como se ha señalado hace pocos años, la conmoción del 98 «trajo, como contraste positivo del pesimismo fatalista extendido sobre todos los sectores *conscientes* de la sociedad española, el brote múltiple de los *regeneracionismos*»[6].

Regeneracionismos, pues. Efectivamente, podemos hablar de un regeneracionismo ligado a la figura del primer Menéndez Pelayo, para quien la secularización fue un grave error y la modernidad liberal y europea, un extravío: la conclusión fue que había que volver al redil de la tradición católica, ya que sólo en el catolicismo tradicional residía la posibilidad de la regeneración. En los antípodas de esta versión primeriza del nacionalcatolicismo debemos situar el regeneracionismo de la Institución Libre de Enseñanza, hondamente española, moderna y europea, cuyo papel se refuerza en este libro: «es difícil hallar una idea renovadora, innovación o mejora educativa introducida y difundida, con mayor o menor fortuna, en el último cuarto del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX detrás de la que no haya estado la Institución o, incluso, en la que la Institución no haya desempeñado un papel relevante»[7]. ¿Visión unilateral del autor? En modo alguno. Viñao recoge, además de las innovaciones institucionistas,

---

(5) M. MANN: *Las fuentes del poder social. I. Una historia del poder desde los comienzos hasta 1760 d. C.* Madrid, Alianza, 1991, p. 10.

(6) C. SECO SERRANO: *Historia del conservadurismo español. Una línea política integradora en el siglo XIX*. Madrid, Temas de Hoy, 2000, p. 281 (la cursiva es del original).

(7) A. VIÑAO: *Escuela para todos. O.* c., p. 27.

las aportaciones renovadoras de la pedagogía católica tradicional, al mismo tiempo que presenta otras tendencias que respaldan la existencia, en educación, de una edad de plata de la pedagogía española. Por otra parte, el citado antagonismo no agota los regeneracionismos de esta época. Así, podemos hablar de lo que el costismo y la llamada literatura del desastre representan. Podemos hablar también de un regeneracionismo conservador, a cuyos políticos se debe la aparición del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900, la creación en 1909 de la Escuela Superior del Magisterio o la formación del plan de las escuelas normales de 1914. Tampoco podemos olvidar la existencia de un regeneracionismo de cuño liberal, con obras de tan largo alcance como la creación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigación Científica de 1907 o la fundación del Instituto-Escuela de 1918, ambos de inspiración institucionista. Hubo, en fin, un regeneracionismo de carácter democrático cuya figura señera es, sin duda, Manuel Azaña y, en educación, Luis Morote.

Rescatar del olvido, recuperar para la memoria histórica este tercio de siglo, silenciado tantas veces en la historiografía oficial del Franquismo, era una tarea necesaria y apremiante. Ciertamente, ese periodo lo es también de frustraciones –no fue posible, por ejemplo, plasmar a lo largo de ese tercio la idea liberal de un plan extraordinario de inversión pública en educación–; también hubo inconsecuencias y hueca retórica. Con todo, acierta Viñao cuando, a pesar de las reformas abortadas y de los logros a medias, lo define como un periodo que fue capaz de crear «un clima favorable a la renovación y modernización educativa sin el que no se explica ni el advenimiento de la II República ni las reformas, más efectivas, llevadas a cabo durante la misma»[8].

Una república malograda y derribada

La II República ocupa un lugar central en este libro, no sólo porque se considere que «en cuanto a sus ideales educativos, representa la culminación del regeneracionismo democrático»[9], sino también porque se estima, acertadamente en mi opinión, que la sombra republicana no deja de estar presente en todo lo que queda de siglo. Lo está en el Franquismo, con su obsesiva política de destrucción de la obra republicana y de erradicación del legado y memoria de aquellos que engastaron una piedra preciosa en el conjunto de la educación española. Lo está también en la restauración democrática, especialmente en la política de los gobiernos socialistas, tanto en el afán de evitar los viejos errores de la República como en remedar sus innegables logros. Todo ello justifica que el autor le dedique extensas páginas, sin eludir los aspectos más controvertidos y conflictivos de la política educativa republicana: «De aquí que, por su repercusión en los acontecimientos y políticas adoptadas en la Guerra Civil, en la dictadura franquista e incluso en los años de la transición, en la restauración democrática, en la Constitución de 1978 y en los gobiernos socialistas y populares de finales del siglo XX, se haga un análisis más pormenorizado de aquellos aspectos más conflictivos de la educación durante la II República, sin cuya exposición no pueden entenderse las políticas educativas del resto de dicho siglo»[10].

(8) Ibídem, p. 20.
(9) Ibídem, p. 36.
(10) Ibídem, p. 37.

Las reformas republicanas de la educación, realizadas en el primer bienio, son una excepción a lo que viñao denomina el «divorcio de las tres culturas», patente en el primer tercio y en el resto del siglo: las propuestas de los reformadores y expertos, los proyectos de los políticos y legisladores, la práctica de los maestros y profesores en el marco del aula y del centro docente. En la historia de la educación española hay, efectivamente, pocos momentos, tan breves por otra parte, en los que se encuentren felizmente, sincrónicamente, reformadores, políticos y profesores. Que el bienio 1931-1933 fuera uno de ellos, se explica por la existencia de ese tercio de siglo regeneracionista, siempre esperanzador, siempre incompleto, pero también porque en ese cruce de caminos aparecieron los que el autor denomina mediadores o intermediarios, procedentes en su mayor parte del magisterio primario, de la inspección y de las renovadas escuelas normales. Todos estos elementos serán aglutinados por un nuevo espíritu republicano en el que confluyen lo mejor del liberalismo, del socialismo y del institucionalismo.

Estancamiento, freno y lento despegue de la educación en el Franquismo

Una historia del Franquismo no puede dejar de centrarse en lo que constituyó un hecho capital: la implantación de una férrea dictadura como fruto de una cruenta guerra civil. Este es el hecho que gravita sobre la larga etapa del Franquismo y del que aún quedan residuos importantes en la actualidad. Desde esta perspectiva, Viñao señala lo que de freno hubo a todo el movimiento de regeneración que arranca del 98, el estancamiento que se produce en procesos tan importantes como la escolarización –de 1939 a 1951 apenas se construyen nuevas escuelas y hasta 1959 sólo se crea un instituto– y el escaso progreso de la alfabetización hasta bien entrados los años cincuenta.

Poner de relieve el escaso interés del Franquismo por la educación, sospechosa *per se* desde que la II República la acogiera con fervor, no significa negar el lento despegue que se inicia a partir del Ministerio de Ruiz Giménez. Pero lo que el autor llama «totalitarismo católico y nacionalista», o sea, el triunfo del nacionalcatolcismo, explica las graves carencias del sistema educativo español cuyo despegue comienza en esos años, sin que quepa olvidar el concordato de 1953, que no sólo supuso el respaldo del Vaticano al régimen franquista, sino también el reconocimiento a la Iglesia española «de una serie de beneficios y privilegios económicos y jurídicos, así como, en el ámbito educativo, de su ideal monopolístico y excluyente: la confesionalidad de toda clase de enseñanza»[11].

El Franquismo fue un corte brusco, radical y sangriento del regeneracionismo democrático y liberal de la modernidad que se había desarrollado en el primer tercio del siglo XX. Lo grave no fue sólo la destrucción material producida por la guerra, sino también, y sobre todo, el vacío cultural y educativo que dejó el exilio republicano. Por eso, una de las novedades de este libro consiste en que el exilio, interior y exterior, forma parte importante de este relato de la educación[12]. Se podrá alegar que el exilio debe

(11) Ibídem, p. 70.

(12) Se puede no obstante hacer una objeción: nos parece que el exilio debe historiarse dentro del propio relato del Franquismo y no como una prolongación de la República, porque sus efectos negativos son aquí donde se producen (los positivos se producen en países como México donde el exilio fue numeroso y donde fue importante su obra cultural y educativa).

formar parte de la historia de aquellos países que generosamente acogieron a nuestros exiliados, y no de la historia propia del Franquismo, donde no sólo no tuvieron influencia positiva alguna, sino que sus nombres fueron arrojados al más profundo y silencioso de los olvidos. Sin embargo, traer a colación la España del exilio es, por una parte, un reconocimiento obligado de la labor educativa que aquellos hombres y mujeres realizaron en otros países; por otra, reconocer la obra del exilio significa poner de manifiesto lo que podría haber sido la historia de la educación española de no haberse malogrado la obra de la República: «Sólo refiriéndose a dicha actuación es posible entender lo que fue la educación posterior a la Guerra Civil en relación con lo que podía haber sido, así como el retraso adicional que supuso en la educación, la ciencia y la cultura españolas la ausencia del país de aquellos que, por su edad, deberían haber sido los maestros naturales –dando a la palabra maestro un sentido amplio– de las generaciones nacidas en los años treinta, cuarenta, cincuenta e incluso sesenta»[13].

Como el propio autor indica en otro trabajo, ya señalado[14], la realización de este libro le llevó de la mano a hacer uso de la llamada «historia virtual»: ¿Qué hubiera pasado si...? Como se ha dicho en una reciente historia virtual de España, esta pregunta contrafactual revela «que en un momento dado, el devenir no estaba decidido (...), las cosas podrían haber salido de otra manera porque hay una importante dimensión de contingencia e imprevisión en todas nuestras vidas»[15]. Es cierto que la historia virtual o contrafactual ha merecido hasta hace poco el rechazo de buena parte de los historiadores, pero la verdad es que, sin olvidar los defectos de su primera época, ha pesado bastante el lastre del determinismo histórico que tanto combatieron personalidades como Poper o Berlin. Pero hoy «una propuesta contrafactual nos obliga a pensar en las distintas opciones que han existido en un momento determinado del pasado»[16], a considerar el pasado no como un relato final inevitable, sino como un camino en el que determinadas fuerzas, y no otras, obligaron a transitarlo en un determinado sentido. Las cosas hubieran podido ser de otro modo, y, al no ser así, el coste para España fue el de un considerable retraso político, económico, educativo y cultural. Escribir la historia del Franquismo incluyendo, como en el libro se hace, al exilio, nos incita a pensar lo que podría haber sido la historia de España de haberse capitalizado la edad de plata y la obra de la República.

La restauración democrática o la historia presente

Escribir la historia del último cuarto del siglo XX plantea también problemas importantes. ¿Qué distanciamiento temporal se necesita para escribir la historia reciente? Si, como decía Benedetto Croce, toda Historia es historia contemporánea, ¿cómo escribir la Historia de una época

(13) A. VIÑAO: *Escuela para todos...* O. c., pp. 55-56.

(14) A. VIÑAO: «El historiador como artesano...», o. c. (documento pendiente de publicación).

(15) N. TOWNSON: «Introducción», en N. TOWNSON (dir.): *Historia virtual de España (1870-2004) ¿Qué hubiera pasado si...?* Madrid, Taurus, 2004, p.18.

(16) Ibídem, p. 25.

que el historiador ha vivido día a día, con sus ilusiones, sus desencantos y sus prejuicios? Antonio Viñao es consciente de las dificultades que ello supone. Sabe que «escribe sobre algo que constituye parte de su memoria y experiencia»[17]; más aún, sabe que el pasado sobre el que escribe fue no hace mucho su propio presente y que su visión sobre esos años puede cambiar dentro de otros tantos. El historiador está, pues, ante los dilemas de la llamada historia del tiempo presente, ante la pesada carga de la subjetividad a la hora de historiar el presente.

Y, sin embargo, como afirma un historiador de la historia del presente, no siempre fue así: «desde la época de Tucídides hasta bien entrado el siglo XVIII, haber sido testigo ocular de los hechos descritos o, mejor aún, haber intervenido directamente en ellos, se consideraba una ventaja fundamental a la hora de escribir historia (...). Por ejemplo, las memorias personales de Alexis de Tocqueville sobre la Revolución de 1848 en Francia valen más que veinte textos juntos»[18]. Otro historiador, que ha caracterizado la centuria pasada como el «siglo corto», nos ha recordado al respecto cómo la polémica política que suscitó el problema del apaciguamiento o de la guerra con Hitler sigue viva entre los ingleses. Comentando una nueva biografía política de Churchill, cuyo autor pone de manifiesto la fuerza de los argumentos de los partidarios del apaciguamiento o, incluso, de la aceptación de una paz impuesta por Hitler –preservar el imperio británico a toda costa no era en aquellos años un argumento desdeñable–, nuestro historiador, testigo de aquellos acontecimientos como ciudadano inglés, nos recuerda que la fuerza de los que se oponían a Hitler estaba en el reconocimiento de un hecho muy sencillo que hoy no puede olvidarse: «para un pueblo la pérdida del sentido de la dignidad, el orgullo y el respeto a sí mismo puede ser peor que perder guerras e imperios»[19]. A veces el testimonio vivo del historiador aporta una honda razón a la historia escrita.

Por otra parte, las relaciones del pasado con el presente fluctúan conforme ese mismo presente se convierte en pasado y el futuro se nos hace cada vez más presente. Quiero decir que la historia del tiempo presente está llena de dificultades, pero, al mismo tiempo, está urgida por la necesidad que tiene el hombre de interpretar, de explicar los sucesos que coetáneamente ha vivido. En cierto modo vivimos el presente y el pasado más inmediato, como un caos que, en ocasiones, está pidiendo a gritos ordenación. Y a ordenar los hechos de un pasado reciente es a lo que se apresta Antonio Viñao, armado únicamente con sus buenas dotes de historiador y con la probada honestidad de todos sus trabajos.

En esta parte del libro las reformas educativas ocupan el lugar central. El punto de partida está impregnado de una buena dosis de escepticismo, no exenta de fundamento, sobre las «reformas desde arriba» a que tan proclives han sido todos los gobiernos de la democracia, sean del signo que hayan sido. Así, aunque considera un acierto el diseño de la ley de Reforma Universitaria de 1983 –una ley *para* la reforma de la universidad–, no deja de señalar cierta deformación política: es verdad que «no se caía en

(17) A. VIÑAO: «El historiador como artesano...», o. c.

(18) T. GARTON ASH: *Historia del presente. Ensayos, retratos y crónica de la Europa de los 90*. Barcelona, Tusquets, 2000, pp. 12-13.

(19) E. HOBSBAWM: *Sobre la historia*. O. c., p. 233.

el error habitual de creer que las instituciones educativas se reforman a través del boletín oficial, pero sí en el pensar que, dejadas a su suerte, son capaces de reformarse por sí mismas»[20]. La Ley del Derecho a la Educación de 1985, la polémica LODE, le parece, y quizá sea ese el veredicto de la historia futura, «una versión moderada del pacto educativo constitucional (...). En definitiva, con esta ley el Partido Socialista renunciaba ya definitivamente a la idea de la escuela única o unificada y al monopolio público de la enseñanza al tiempo que pretendía hacer algo públicos los centros privados que optaran por ser financiados con fondos públicos»[21]. La no menos polémica Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, la LOGSE, le merece varios juicios críticos, aunque no en relación con el proceso de elaboración, «proceso, casi modélico, seguido para su aprobación». Respecto del núcleo central de la ley, la comprensividad de la educación obligatoria, loable en su intento de alcanzar una escuela para todos sin discriminación alguna, destaca lo que quizá termine siendo un juicio común: «los mecanismos de atención a la diversidad del alumnado diseñados en esta ley se revelaron pronto insuficientes»[22].

Quizá el punto cardinal del análisis de la primera etapa de gobierno socialista se encuentre en lo que califica como la adopción de una línea más pragmática por parte de los sucesores de José María Maravall, partidarios de la calidad más que de la igualdad en educación. Sin duda este punto, básico para la comprensión de las políticas de educación en la primera experiencia de gobierno del Partido Socialista, seguirá siendo durante algún tiempo objeto de discusión, aunque en un reciente estudio sobre estas políticas, comparadas con las de sus homólogos franceses, su autora mantenga también una posición similar: «en 1988, a partir de que Javier Solana se hizo cargo de la cartera de Educación, la igualdad en educación pasó a un segundo plano, importando más a partir de ese momento la calidad de la educación»[23].

El análisis diacrónico termina en el año 2000, lo que quiere decir que el autor todavía dedica unas páginas a enjuiciar la política educativa del Partido Popular en su primer mandato de gobierno, el que cubre los años 1996-2000. Esta etapa es calificada como neoliberal «a la española», o también «confesional», caracterizada por la libertad de elección de centro docente, la creación de las universidades de la Iglesia al amparo de los Acuerdos con la Santa Sede (fuera del marco de la legislación universitaria) y la preparación artillera de una «contrarreforma» basada en una hostilidad implacable a la propia LOGSE que el Gobierno tenía democráticamente que aplicar. El análisis de las extensa páginas que el autor dedica a la política de educación del Partido Popular en su primera etapa de gobierno muestra la coherencia del autor con sus propios planteamientos historiográficos: «Los historiadores de la educación tienen ante sí la tarea de comprometerse como historiadores –es decir, profesionalmente– con su presente y su futuro haciendo acto de

(20) A. VIÑAO: *Escuela para todos*..., o. c., p. 100.
(21) Ibídem, pp. 102 y 104.
(22) Ibídem, pp. 110 y 115.
(23) M. FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO: *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia socialdemócrata española y francesa*. Barcelona-México, Pomares, 2003, p. 171.

presencia con su perfil y su voz en los debates sobre los mismos»[24].

Estructura y evolución del sistema educativo español: de la segregación a la integración

El análisis diacrónico, con ser importante, no es suficiente. En los últimos 20 años se ha impuesto la consideración de la educación como un sistema «cuyas partes están interrelacionadas» y cuyo estudio exige necesariamente una visión no estática sino dinámica[25]. No obstante, se trata de un empeño de no fácil realización. Aún sacrificando en ese enfoque la educación no formal, tan relevante en la actualidad, un análisis sistémico significa llevar a cabo no sólo una historia de los niveles educativos que componen básicamente el sistema, sino también de la formación profesional, con independencia de que sea considerada, o no, un nivel educativo, de la educación especial, de la educación de adultos, del gobierno y administración del propio sistema, y, finalmente, de la enseñanza privada. De todo ello se ocupa nuestro autor buscando no sólo la necesaria sistematización sino, fundamentalmente, el hilo que dé unidad a todo este complejo entramado.

El hilo que entreteje y unifica todos los elementos citados está representado aquí por los cambios estructurales, dando sentido así a una historia que trata de captar el significado de las grandes transformaciones que se operan en el seno de nuestras sociedades. Pero los cambios estructurales, como conoce muy bien nuestro autor, no son neutros; tienen un sentido y una orientación. Por eso constituye un acierto que el examen de la estructura y de la evolución del sistema educativo español en el siglo XX se coloque bajo este significativo epígrafe: «de un sistema dual y semiarticulado a otro integrado, segmentado y sistematizado»[26].

Obviamente, no es el momento ahora de entrar en la exposición detallada de todos esos cambios estructurales, pero sí de subrayar el logro que supone enjuiciar todo un siglo en función de una transformación radical de la que muchas veces no se es consciente: hemos pasado de un sistema dual, signo bajo el que nace el sistema en el siglo XIX y que imprime su sello hasta 1970, a otro de carácter integrado. Viñao describe este paso en un largo párrafo que no me resisto a transcribir: «El carácter dual implicaba la total separación, dentro del sistema general, de dos subsistemas claramente diferenciados: el de la enseñanza primaria, desde los 6 a los 12-13 años, y el de la segunda enseñanza o bachillerato, que solía iniciarse tras un examen de ingreso a los 9 o 10 años y que conducía a un título, el de Bachiller, que no preparaba para profesión alguna pero que abría las puertas de los estudios superiores y universitarios. (...). En otras palabras, la minoría de alumnos que se dirigía al bachillerato no coincidía en ningún momento en las mismas aulas y centros docentes con la gran mayoría de los que asistían a las escuelas de enseñanza primaria. La división académica reflejaba las divisiones sociales»[27].

Como es sabido, el sistema dual fue consagrado en el siglo XIX por la ley de

---

(24) A. VIÑAO: «La Historia de la Educación ante el siglo XXI...». O. c., p. 1066.

(25) F. K. RINGER: *Education and Society in Modern Europe.* Bloomington-London, Indiana University Press, 1979, p. 1.

(26) A. VIÑAO: *Escuela para todos...* O. c., pp. 132-167.

(27) Ibídem, p. 132.

1857, la llamada *ley Moyano*. Desde entonces, a lo largo de ese mismo siglo y gran parte del siglo XX se produjeron en España innumerables reformas, pero reformas estructurales de fondo sólo ha habido una, la que se abre en 1970 con la ley general de Educación y se consolida con la LOGSE de 1990. A esta gran transformación, que busca una escuela para todos, como dice el libro que comentamos, dedica el autor numerosas páginas. Y acierta no sólo cuando indica que el caballo de batalla ha sido, y sigue siendo, la enseñanza secundaria, sino también cuando pone el acento en la reacción de los cuerpos docentes ante esta reforma crucial.

El primer paso lo dio la Ley de 1970 al establecer una educación básica para todo el alumnado desde los 6 hasta los catorce años, rompiendo la inicial segregación que a los 10 años encaminaba a la inmensa mayoría hacia una enseñanza primaria desconectada y separada del resto del sistema educativo, mientras que una pequeña minoría caminaba por la ruta del bachillerato que conducía a la universidad y a los mejores puestos profesionales de la sociedad. Pero este proceso de acercamiento de la enseñanza primaria a la secundaria (o de subsunción de ésta en aquélla), no fue bien recibida por los profesores de bachillerato, especialmente los catedráticos, que reaccionaron desfavorablemente ante esta ley, pues en definitiva el acercamiento señalado suponía «el paso, en el *ranking* académico, de los profesores y catedráticos de bachillerato desde una posición preuniversitaria a otro postprimaria»[28]. La vieja enseñanza secundaria, desgajada en su día de la propia universidad pero conceptuada como su antesala, daba paso ahora a una enseñanza secundaria concebida como prolongación de la primaria.

El proceso descrito, con independencia de la valoración que obtenga de cada uno de nosotros, es sin duda la gran transformación de la educación española en el siglo XX (como lo ha sido en otros países europeos), de la que debe dejar constancia la historia. La consolidación de este proceso fue obra de la LOGSE en 1990, cerrándose de este modo el cambio de un sistema dual a otro integrado. La fórmula escogida, la comprensividad, ha dado lugar, sin embargo, a múltiples problemas, en parte reseñados por el autor, y en parte fruto de una política ambiciosa en los fines y pusilánime en los medios.

El análisis de los cambios estructurales se completa con el examen del gobierno y administración del sistema, esto es, con el estudio de la profunda descentralización que ha sufrido el sistema educativo en los últimos veinte años. Aunque a veces se tiende, para bien o para mal, a magnificar este cambio –que es más administrativo que político, sin dejar de tener efectos políticos–, es lo cierto que en muy poco tiempo hemos pasado de tener uno de los sistemas más centralizados a otro donde la descentralización de la gestión en los entes intermedios que son las comunidades autónomas ha sido prácticamente absoluta. De todo este proceso da buena cuenta este libro, caracterizando este cambio como «el paso del monocentrismo –un solo centro de gobierno y gestión– al policentrismo, un sistema en el que, con independencia de las competencias del gobierno central, existen 17 centros autónomos de gobierno y gestión del sistema educativo»[29]. A destacar también el subepígrafe que lleva como título «la cuestión nacional y las políticas lingüísticas en la enseñanza»[30].

(28) Ibídem, p. 141.
(29) Ibídem, p. 174.

No hay, en general, muchos estudios dedicados a la enseñanza privada. Sin embargo, como señala Viñao, no es posible escribir la historia del sistema educativo español sin hacer referencia a este subsistema que, él solo, representa prácticamente un tercio de la oferta educativa, porcentaje muy superior, por tanto, al que presentan otros países europeos como Inglaterra, Francia o Alemania, aunque inferior al de Holanda o Bélgica. Como tampoco se puede desconocer que los dos tercios de esa oferta privada corresponden a los centros docentes de la Iglesia católica, hasta el punto de que puede hablarse con rigor de «un susbsistema propio con características precisas»: «Hacer la historia de la educación en España en el siglo XX sin referirse a ambas cuestiones –el peso cuantitativo e importancia del sector privado y del subsistema educativo de la Iglesia católica– impediría comprender algunos de los rasgos que han caracterizado y caracterizan el sistema educativo en su conjunto y el papel desempeñado por la enseñanza privada, y en especial por la Iglesia católica, en el mismo»[31]. A ello dedica el libro extensas páginas.

Aunque la Iglesia está presente en todo el libro, tiene un subepígrafe específico denominado «el subsistema educativo de la Iglesia católica». En otro lugar, el autor ha planteado con gran rigor este problema, tan ligado, por una parte, a la cuestión de la subjetividad del propio historiador, y, por otra, tan unido objetivamente a la historia de España: ¿hasta qué punto puede esta cuestión estar condicionada por la creencia –o increencia– del autor?, ¿cómo es posible que sean tan diferentes los enfoques entre un historiador católico y otro que no lo es?, ¿por qué la historia de la Iglesia católica en España, escrita, por ejemplo, por Callahan, ateniéndose a las fuentes existentes, no es verosímil que pudiera ser escrita por un historiador católico?[32]

Se ha dicho, desde una posición militante basada en una determinada concepción del catolicismo, que la historia de la Iglesia católica sólo puede escribirla de modo adecuado el historiador católico, «capaz de captar esa dimensión divina que trasciende los análisis de la ciencia puramente empírica», único modo apto para aprehender esa dimensión profunda de la Iglesia. A esto Viñao ha replicado, con razón a mi entender, que lo que se pretende es «captar la dimensión visible, humana e histórica de la Iglesia católica, pues de eso y sólo de eso trata la historia»[33]. Con este espíritu, y sin negar la inevitable subjetividad que unos y otros aportan a su enfoque, ha estudiado Viñao el papel de la Iglesia de España en el sistema educativo.

El problema se complica aún más porque el subsistema propio de la Iglesia «forma parte también de un sistema educativo configurado por una entidad supranacional, con diversas entidades

---

(30) Ibídem, pp. 182-188. Véanse también las importantes páginas que a la cuestión lingüística y la enseñanza dedica el ya clásico libro de A. DE SWAAN: *A cargo del Estado.* Barcelona, Pomares-Corredor, 1992, pp. 94-102.

(31) A. VIÑAO: *Escuela para todos...* O. c., p. 189.

(32) A. VIÑAO: «El historiador como artesano...», o. c. Véase también W. J. CALLAHAN: *Iglesia, poder y sociedad en España, 1750-1874.* Madrid, Nerea, 1989. Recientemente, CALLAHAN ha completado esta obra con *La Iglesia católica en España (1875-2002).* Barcelona, Crítica, 2003.

(33) A. VIÑAO: «El historiador como artesano...», o. c.

independientes, en muchos casos también supranacionales»[34], como es el caso de la Santa Sede y de las órdenes y congregaciones religiosas. Dicho de otro modo, no cabe considerar el papel de la Iglesia católica sin tener en cuenta el largo desencuentro entre la Santa Sede –y las Iglesias nacionales– con la modernidad. En este desencuentro, la Iglesia ha actuado como una sociedad diferenciada, con sus propias organizaciones confesionales, sus propios sectores de actividad –ocupando siempre la educación un lugar relevante–, enlazados por una red directamente controlada por las autoridades eclesiásticas y, en última instancia, por el Vaticano. Como se ha dicho no hace mucho, la Iglesia católica se ha fabricado un «sistema de contra-sociedad», de «sociedad paralela», un sistema que divide profundamente a la sociedad civil, especialmente en el caso de la escuela donde se produce «una división de dos juventudes educadas separadamente»[35]. Señalar estos aspectos no implica, a mi modo de ver, un juicio de valor. Es, simplemente, constatar un hecho, del que se debe partir a la hora de enjuiciar en papel de la Iglesia en la historia del sistema educativo español y de valorar, ahora sí, lo que ello significa dentro del conjunto del sistema. Es lo que, a mi entender, se hace novedosamente en este libro.

Los grandes procesos del siglo XX: alfabetización, escolarización y feminización

Los hechos reales, contrariamente a lo que a veces se piensa, no aparecen a los ojos de los contemporáneos como acontecimientos relacionados entre sí, ni, incluso, dotados de una significación clara. La labor del historiador consiste precisamente en la conversión de esos acontecimientos en hechos históricos, es decir, interrelacionados y provistos de sentido. Para ello es ineludible la búsqueda del hilo que entreteje estos hechos, que los organiza y los explica suficientemente. Esta búsqueda suele ser más premiosa cuando trata de poner de relieve las grandes transformaciones de mediana o larga duración, los grandes procesos. Sin embargo, Antonio Viñao, quizá porque lleva muchos años dedicado al estudio de esos procesos, no vacila un momento a la hora de definirlos: «No resulta difícil determinar cuáles han sido los tres procesos de transformación básicos en la educación española del siglo XX. Aunque pueden señalarse otros, hay tres procesos de naturaleza diferente, aunque relacionada, que requieren un análisis específico: el de alfabetización, el de escolarización y el de feminización»[36].

Son, pues, tres los procesos básicos que atraviesan el siglo procedentes del anterior, si bien uno de ellos, la feminización, aunque también arranca del siglo XIX, es más propio del XX. A la alfabetización ha dedicado Viñao múltiples estudios, siendo las páginas que ahora escribe una apretada síntesis. Como en otros trabajos, no se ocupa el autor sólo de la alfabetización cuantitativa y de sus causas, sin duda el mayor problema heredado del siglo XIX y prácticamente resuelto en el XX, sino también de la alfabetización cualitativa, esto es, de la difusión de la cultura escrita, especialmente por medio de las

(34) A. VIÑAO: *Escuela para todos.* O. c., p. 203.
(35) R. RÉMOND: *Religión et societé en Europe.* Paris, Seuil, 1998, p. 166.
(36) A. VIÑAO: *Escuela para todos...* O. c., p. 211.

bibliotecas públicas y el fomento de los hábitos de lectura. Quien se muestre interesado por este proceso hallará en el libro una valiosa información, aderezada con múltiples tablas y cuadros, y una sugerente reflexión sobre los males actuales del nuevo analfabetismo, no sólo funcional sino también informacional –ausencia de conocimientos elementales de las nuevas tecnologías de la información– y digital –escaso número de usuarios de las redes actuales de carácter electrónico–.

Los temas clásicos de la escolarización, tales como sus causas, las resistencias al proceso, las fórmulas alternativas, su extensión cuantitativa y cualitativa, las condiciones materiales de la escolarización, el impacto del proceso en los diferentes niveles educativos o la actitud del profesorado encuentran en el libro cumplida satisfacción. Especial interés tienen, a mi parecer, las páginas que Viñao dedica a las causas de las fuertes resistencias que en este país se han opuesto a la escolarización, que en parte explican su lento progreso a lo largo de dos siglos: «En las zonas rurales y entre las clases bajas ha sido motivada por la necesidad del trabajo infantil o el costoso mantenimiento en los pequeños pueblos de una institución impuesta desde el exterior. Entre las personas y grupos sociales de ideología conservadora, por lo que se consideraba, o se considera, una innecesaria o excesiva educación de las clases populares, y, desde posiciones neoconservadoras más recientes, por el elevado gasto público, y consiguiente presión fiscal, que implica la extensión de la escolarización»[37].

El proceso de feminización es, como sabemos, un fenómeno del siglo XX. A principios de dicho siglo las niñas sólo podían matricularse oficialmente en las enseñanzas infantil y primaria, y sólo podían hacer estudios más allá de esos niveles en el magisterio primario, única carrera o profesión abierta a las mujeres. Es en el primer tercio del siglo XX cuando se producen grandes avances: acceso a las enseñanzas secundaria y superior en 1910, a la inspección de enseñanza primaria en 1913, a la coeducación en 1931. El Franquismo representó, como en tantas otras cosas, un freno a este movimiento de incorporación de la mujer a todas las carreras y profesiones, si bien a la larga no pudo impedir que a finales del siglo las mujeres fueran mayoría en el conjunto de los estudios universitarios (se exceptúa aún el caso de las enseñanzas técnicas). Esta incorporación ha sido especialmente notable en la profesión docente, aunque, cerrado el siglo XX, las mujeres docentes apenas eran una tercera parte de los cuerpos universitarios. Este proceso, dice el autor, no ha terminado aún, subsistiendo desigualdades internas y territoriales, pero es de esperar que en las próximas décadas la mujer adquiera la plena equiparación con el varón en todas las oportunidades que la educación ofrece.

Estos tres procesos suponen, en opinión del autor, el cambio hacia la modernidad. Pero ese cambio «no ha tenido, sin embargo, lugar al mismo ritmo ni del mismo modo durante todo el siglo XX (...), sino que ha sido en los últimos treinta años del siglo XX cuando ha tenido lugar, con una aceleración e intensidad tal que sólo resulta explicable cuando se conoce el gran trauma que en la educación y la cultura supusieron la Guerra Civil y la dictadura franquista»[38].

El autor termina su libro con un sugerente epílogo en el que examina los problemas de la educación española desde la

(37) Ibídem, pp. 230-231.
(38) Ibídem, p. 254.

privilegiada posición que le otorga el concienzudo estudio del siglo XX. Posiblemente su conclusión más importante sea la de estimar que, acabado el siglo XX, subsisten dos concepciones en pugna «condenadas a convivir y entenderse o a destrozarse mutuamente»: una, neoconservadora, pone el acento en la libertad de enseñanza, en la privatización de la educación, en el reforzamiento de los aspectos autoritarios del sistema y en el apoyo expreso al subsistema de enseñanza católico; la otra, en proceso de redefinición tras su paso por el poder, pone el acento en la equidad y la laicidad, propugnando una educación como servicio público de calidad para todos. Lo más importante, quizá, no sea sólo la necesidad del acuerdo entre ambas concepciones sino, sobre todo, la recuperación de la memoria histórica y de lo que ella supone. Así, Viñao nos recuerda que «las reformas llevadas a cabo durante el primer bienio republicano fueron posible gracias, en parte, a que en los treinta años precedentes se había optado por las reformas graduales a medio y largo plazo, basadas en la formación de profesores (...) Es decir, para dejar a un lado la idea de que la educación y el sistema educativo pueden reformarse y mejorarse a corto plazo y desde el Boletín Oficial del Estado o de las Comunidades Autónomas, y convencerse de que toda reforma o mejora pasa por la formación del profesorado –lo que requiere plazos dilatados– y el apoyo civil de una parte importante y activa de la sociedad»[39].

Esta Historia de la Educación en el siglo XX español que Antonio Viñao nos ofrece es, sobre todo, fiel a sus propios planteamientos historiográficos. No se trata, por tanto, del manido recurso de aprovechar «las lecciones del pasado», sino de aceptar las interrelaciones del pasado sobre el presente. Como el propio autor dice en otro lugar, hay que «reinterpretar y reconstruir inevitablemente la historia desde nuestro presente», sin que ello signifique «ofrecer recetas, sino hacer pensar y repensar. En este caso, hacer pensar la educación de un modo a la vez genealógico y crítico, en torno a una serie de temas relevantes cuyo estudio ofrece un indudable interés en el presente»[40]. Como dice otro historiador, «comprender cómo el pasado se ha convertido en el presente nos ayuda a comprender éste, y es de suponer que algo del futuro»[41].

Manuel de Puelles Benítez

VALCÁRCEL, A.: *Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente a los fanatismos.* Madrid, Temas de Hoy, 2003, 262 pp. ISBN: 84-8460-221-4.

Estamos viviendo un tiempo donde el multiculturalismo y la globalización no son ya una opción, o una nota de color, sino una realidad cotidiana en la que estamos inmersos seamos o no conscientes de ello. En este escenario surgen situaciones, problemas y preguntas a los que Amelia Valcárcel, de modo sencillo y brillante, intenta dar respuesta en este libro desde

(39) Ibídem, pp. 257 y 259.
(40) A. VIÑAO: «Historia de la educación ante el siglo XXI...». O. c., p. 1065.
(41) E. HOBSBAWM: *Sobre la historia.* O.c., p. 218.

su condición de mujer, de docente, de catedrática de Filosofía Moral y Política.

¿Existe una ética universal necesaria para un mundo distinto? ¿Estamos preparados para vivir este momento histórico? ¿Hemos aprendido a ser tolerantes con los diferentes? ¿Puede el humanismo aportar algo en la manera de acoger al prójimo? Son algunas de las preguntas a las que se va dando respuesta a lo largo de los ocho capítulos que componen este libro.

La ética es una materia que pierde terreno en este mundo de economía globalizada. En la resistencia altermundista, conocida antes como antiglobalizadora, la ética tiene precisamente que ocupar el lugar central que le corresponde en la organización de la vida humana, tanto en los aspectos individuales como en las relaciones colectivas. Este libro de Amelia Valcárcel plantea la confusión ética de nuestros tiempos en relación con los problemas y retos de la multiculturalidad que supone un mundo global. La autora recorre los planteamientos éticos de la filosofía occidental desde sus comienzos, guiada por los principios de la Ilustración, punto histórico que marca el rumbo ético de nuestra vida social, política y cultural. Llega al final con la premisa de que todo acuerdo para la convivencia intercultural debe basarse en unos mínimos: ningún multiculturalismo sin una tabla de mínimos, ninguna diferencia que no respete los derechos fundamentales. Rechaza el multiculturalismo, que supone la simple vivencia de las culturas, cada una de ellas aisladas de las demás y apuesta por el interculturalismo sobre unos mínimos. Esos mínimos han de venir determinados por un texto bien sencillo: la Declaración de los Derechos Humanos de 1948.

Como el propio subtitulo del libro señala, su apuesta en este sentido es por el Humanismo y pretende convertirse en una herramienta de reflexión individual y colectiva que invite a generar posturas y críticas en los ciudadanos de a pie.

Amelia Valcárcel alude a pensadores como Pascal, Kant o Schoppenhauer, demorándose en aspectos como los vicios y las virtudes de una sociedad que adorna, esconde y enmascara lacras tremendas como las guerras, el desastre ecológico, el fanatismo, la pobreza, la marginalidad, la precaridad, invitando al desarrollo de la compasión como valor que hará, sin duda, de este mundo un espacio más humanizado. El reto es claro: humanizar la humanidad.

La autora destaca también el valor de la democracia como uno de los pilares básicos del desarrollo social y se queja de los ataques que recibe la visión global de que los seres humanos nacen libres e iguales desde diversos flancos. No obstante, afirmar que el mayor peligro estriba en aquellas personas que viven en democracia, que dicen trabajar por la democracia, y que lo hacen con maneras de depredadores para convertir al pueblo en plebe, sin tenerla en consideración. El reto, en este caso es democratizar la democracia, dotarla de autenticidad hoy.

En este sentido, Valcárcel aboga por una disposición compasiva e integradora de los movimientos migratorios y alerta sobre el falso debate de multiculturalidad, partiendo del presupuesto de que todas las culturas no son iguales ni están todas bien, y que se debe exigir un mínimo de aceptación de valores democráticos y de derechos humanos para considerarlas culturas. La globalización le sirve a Valcárcel para destacar las limitaciones de la humanidad a la vez que destaca el valor de la democracia como demostración de que no es en absoluto un conjunto de normas heredadas de la antigüedad, sino que son producto de un consenso, de un pacto, de una revisión continua de su

actualidad y necesidad. La reflexión y actualización permanentes son la base necesaria de sustento para el desarrollo de la convivencia.

En algunos capítulos de su libro critica a los expertos psicólogos, consejeros sexuales y terapeutas del alma que bajo una apariencia científica han heredado el papel y las funciones del bajo clero.

Estamos frente a un libro fundamental en la revisión del lenguaje de la dignidad humana que nos facilitará la compasión por el otro, que es diferente y es igual, hablar de nosotros y no de los otros, o de ellos, respetar y ser respetados, sencillamente. Un libro de valores, de los que estamos todos muy necesitados, en palabra de la propia autora «un libro de autoayuda colectivo».

Victoria Malvar Ferreras

FERNÁNDEZ, X. R.: *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos.* Barcelona, ICE Universitat de Barcelona-Editorial Horsori, 2003, 186 pp. ISBN: 84-85840-98-4.

Actualmente, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres se ha convertido en una reivindicación omnipresente en la caracterización de nuestra sociedad y de nuestra cultura. Sin embargo, a diario se tiene la evidencia de que la situación general de esta equiparación, a pesar de los innegables avances con respecto a etapas históricas anteriores, no resulta todo lo satisfactoria que cabría esperar y de que la misma se limita a menudo a aspectos de mera formalidad que encuentran escasa incidencia real.

El traslado de esta contradicción al ámbito educativo desemboca inevitablemente en un apasionante debate sobre el papel de la escuela en lo que respecta a la reproducción de estereotipos sexistas y sobre la capacidad que esta institución posee para liderar la promoción de cambios profundos que afecten a todo el tejido social.

Esta preocupación por la equidad ha ido surgiendo como respuesta a unas demandas sociales, económicas y culturales que se han desarrollado especialmente durante las últimas décadas, aunque sus raíces puedan encontrarse dos siglos atrás. Según el pensamiento predominante a mediados del siglo XVIII, hombres y mujeres fueron creados para desempeñar destinos sociales distintos y, en consecuencia, también su educación debía ser muy diferente. Muy lentamente se avanzará en la escolarización de las niñas, pudiéndose distinguir en esta trayectoria dos planteamientos desde los que ha sido abordada la coeducación en España. En un primer momento, la igualdad de oportunidades entre los sexos se reduce a conseguir, cada vez en mayor medida, el acceso de la mujer al sistema educativo en las mismas condiciones que los varones. Este propósito culmina con la escolarización mixta propugnada por la Ley General de Educación.

Tras la constatación de que la escolarización normalizada de las niñas, su acceso y permanencia en los distintos niveles educativos sólo era el primer paso de un proceso, la coeducación adquiere una dimensión más cualitativa que cuantitativa. En este segundo momento se pretende introducir el análisis de las diferencias por razón de sexo que se producen en el sistema educativo y establecer los mecanismos correctores de los aspectos discriminatorios. Si bien en la actual ordenación educativa no se hacen distinciones

entre lo que se considera un saber apropiado para los niños y para las niñas, esta igualdad formal no va acompañada, por lo general, de una igualdad real: en la práctica siguen manteniéndose muchas formas de discriminación que son aceptadas porque se consideran «normales», ya que están profundamente arraigadas en el conjunto de nuestra sociedad.

En los centros escolares, como en el resto de espacios sociales, siempre hay alumnas y alumnos con experiencias, expectativas y necesidades diferentes; sin embargo, la educación mixta dice dirigirse a un sujeto universal, asexuado. Esta intención de neutralidad se ha traducido en una educación pensada y desarrollada teniendo como referente a un sujeto masculino. Es evidente que todavía queda mucho por hacer y que en la escuela (y fuera de ella) todavía persisten sesgos androcentristas. Es preciso adoptar una actitud crítica hacia esa pretendida neutralidad de la educación que, en muchos casos, encubre el androcentrismo que todavía impregna gran parte de la práctica escolar.

Precisamente, este libro quiere ser un instrumento para la reflexión sobre el alcance y las manifestaciones de los sesgos sexistas en el marco educativo y una guía eficaz para el trabajo al respecto en el centro escolar. Para ello, plantea reflexiones referidas a la jerarquía de géneros y sus soportes, a las marcas ocultas y explícitas de la discriminación sexista en la escuela, a la necesidad de formación específica del profesorado, etc. Al mismo tiempo se facilitan pautas para la explicitación del sexismo en el centro y se realiza una propuesta de actividades específicas para educar desde el prisma de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

El texto se divide en seis capítulos. En el primero se realiza una distinción conceptual entre «género» y «sexo». Con frecuencia ambos términos aparecen confundidos y mutuamente asimilados. Tal confusión se debe a un desplazamiento nada inocente en el significado del término «género»: lo masculino y lo femenino son elementos socioculturales que definen cómo han de comportarse, reaccionar e incluso sentir los hombres y las mujeres. De esta forma, el género constituye en sí mismo un substrato muy poderoso y estable para la producción de desigualdades. El sistema sexo-género establece entonces un constructo bipolar en el que un término remite al otro para su comparación. El modelo femenino queda subordinado al masculino, conformando una estructura profundamente asimétrica.

Esta asimetría encuentra proyección en dos niveles diferentes: el psicológico y el social. El ámbito psicológico aparece asimilado a la experiencia privada e incluye la vivencia de la propia identidad personal; la persona se siente varón o mujer y asume tal caracterización. El nivel social incluye el desarrollo de un rol que socialmente se asigna a unos o a otras. Así, las características del papel a desarrollar y de las implicaciones sociales de éste aparecen diferenciadas para la categoría masculina y para la femenina. Con todo, la mayor implicación negativa que conlleva la pervivencia del sistema de roles diferenciados según criterios de género radica en la limitación que tal distribución significa para el desarrollo personal. Con la distribución de roles específicos y desequilibrados se produce una pérdida de potencialidades personales tanto en el hombre –a pesar de salir beneficiado en términos relativos– como en la mujer.

Centrándose ya en el ámbito educativo, el segundo capítulo pone de manifiesto cómo el alumnado, a través del currículo oculto, asimila una determinada concepción del mundo y de la sociedad

que incluye conceptos, creencias, valores y actitudes acerca de lo que las diferentes sociedades han considerado que son los hombres y las mujeres y el papel que desempeñan en ellas. Estas concepciones no son las mismas en todos los lugares y en todas las épocas, pero lo que generalmente sí comparten es su visión androcéntrica, según la cual la experiencia de las mujeres, su trabajo y sus aportaciones a la cultura y al conocimiento no han merecido la consideración suficiente para ser recogidos, conservados y transmitidos.

Los libros de texto merecen un apartado especial, porque son los que legitiman –gracias al poder de la palabra escrita y de la imagen– los modelos a seguir. El manual escolar juega un papel fundamental en el establecimiento de puentes entre el medio cultural y la propia personalidad ya que ofrece al alumnado un reflejo de la representación simbólica disponible en el marco cultural de referencia en la configuración de las identidades femenina y masculina. Las frases y las imágenes de los estereotipos sexuales más criticados han ido desapareciendo al hacerse excesivamente evidente su arcaísmo. Sin embargo, se ha puesto de manifiesto que en ellos todavía hoy se mantiene un elevado grado de sexismo. Se puede concluir que siguen existiendo importantes elementos de discriminación en los mismos, en tanto que, por un lado, se prioriza en ellos el uso del masculino genérico y, por otro, los personajes femeninos siguen apareciendo en menor proporción que los masculinos, con una definición social limitada en cuanto a sus ocupaciones y roles. Se impone así la necesidad de someter los recursos didácticos escolares, en especial los de tipo bibliográfico, a un serio ejercicio de control –que no deberá ser desarrollado únicamente desde la escuela– en relación con las características de tales recursos y sus potencialidades para enfrentarse a cualquier tipo de discriminación de género, explícita o implícita, haciendo que la educación formalizada adquiera realmente capacidad para superarla.

Tal como se explicita en el capítulo tres, el horizonte de la escuela coeducativa vendrá definido, por tanto, por la superación de la dicotomía entre los modelos femenino y masculino, por el reconocimiento de la pluralidad de modelos sin jerarquización entre ellos, desterrando la hegemonía de lo masculino. En definitiva, la coeducación pretende crear un nuevo modelo de relación, de interpretación, creación y valoración, en el que las personas puedan reconocerse en diferentes roles, actitudes y expectativas sin discriminaciones de ningún tipo.

Las resistencias ante un proyecto como éste, que subvierte muchos valores arraigados en la sociedad, son muy diversas. Algunas formas de sexismo están tan interiorizadas en nuestra cultura que no llegan a percibirse como tales. En este sentido, una de las vías más adecuadas e interesantes que se proponen en el marco de la escuela es la de llevar a término procesos de investigación-acción, es decir, trabajos de observación de los diversos comportamientos en el aula, realizados por los docentes, que permitan detectar y corregir las formas de actuación no igualitaria. En este sentido, el papel del profesorado resulta fundamental, por lo que su formación en este ámbito no puede entenderse como producto de una acción puntual sino como un proceso que integre tanto el periodo de formación inicial como el de formación permanente.

En cuanto a la evaluación de la dimensión equiparadora en la educación, cabe señalar que implica una profunda toma de conciencia acerca de en qué medida y sentido las actitudes y valores directamente relacionados con el campo de la

discriminación sexista han evolucionado como consecuencia de un proceso de enseñanza. Ha de centrarse más en los procesos que en los propios resultados, más en las cualidades de las acciones que en las cantidades de los logros, más en los cambios de fondo que en las transformaciones de superficie, etc. A pesar de que esta evaluación puede abarcar un amplio abanico de focos, en la obra se analizan aquellos aspectos más directamente relacionados con el alumnado y con el desarrollo de sus aprendizajes en el contexto de la acción didáctica desarrollada en el aula.

Ya en el cuarto capítulo se proponen algunos ejemplos de campos de investigación dirigidos a la detección de indicadores sexistas en el marco de la educación formal: recursos bibliográficos, espacio escolar, análisis de las producciones escolares y género e interacción personal del alumnado. En el quinto, se plasman algunas actividades para la reflexión y el intercambio, referidas al análisis de libros escolares de otros tiempos, viñetas, refranes, películas, textos diversos, etc.

Finalmente, en el capítulo denominado «Propuestas para un futuro equiparador» se plantean algunas reflexiones centradas en las pautas desde las que conviene plantear el futuro en este contexto. De cara a establecer cuál ha de ser la naturaleza de la actuación de los sistemas educativos en la promoción de la igualdad de oportunidades de varones y mujeres, Xosé R. Fernández destaca la necesidad de establecer una orientación contra el sexismo que simultáneamente potencie y respete el hecho diferencial que significa en sí mismo la pertenencia a un sexo u otro. La meta pretendida no es, pues, igualar a hombres y mujeres en sus rasgos diferenciales sino la equiparación real en términos de oportunidades, otorgando a los referentes femeninos un peso específico igual al que se confiere a los referentes caracterizados como masculinos. Así, la escuela coeducativa conlleva en primer lugar la superación de los sesgos sexistas, procurando posteriormente las condiciones para que tengan una efectiva igualdad de oportunidades reales y para que cada individuo pueda «construirse» desde un autoconcepto positivo a través del respeto de las diferencias entre ambos sexos.

Por otro lado, se señala que el proyecto educativo de un centro escolar, en tanto que instrumento regulador de la acción educativa desarrollada en el mismo, ha de recoger explícitamente parámetros que permitan avanzar en este terreno. Igualmente, es necesario que proyecte la dinámica equiparadora del centro hacia el entorno socio-cultural más próximo y que contemple la creación de comisiones cuyo objetivo primordial sea coordinar y evaluar todas las acciones.

En cualquier caso, tan sólo desde una implicación profunda y real de todos los agentes (personal docente y equipos directivos, padres y madres, administración educativa...), «mantendremos el camino abierto a la esperanza y nuestras escuelas constituirán eslabones de una cadena que por una vez aparece destinada a liderar al ser humano y no a mantener ningún tipo de servidumbre basada en la persistencia de una discriminación, la de género, que ha sido tenaz y desgraciada compañera de hombres y mujeres a los largo de un dilatadísimo trayecto».

En definitiva, *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos* constituye una obra de obligada lectura para todas aquellas personas comprometidas en la consecución de una educación liberadora para hombres y mujeres, que permita la superación de sesgadas miradas androcéntricas y la valoración de la diferencia.

Juana Savall Ceres

VON HENTING, H.: *¿Por qué tengo que ir a la escuela? Carta a Tobías.* Barcelona, Editorial GEDISA, 2003, 123 pp. ISBN: 84-7432-879-9.

Estamos ante un libro estupendo que padres y profesores podrían leer al final de las vacaciones estivales para enfrentar con buenos argumentos la pregunta de sus pequeños que da título al libro. Pero su valor excede con mucho el mero hecho puntual del inicio del curso académico, pues sus reflexiones humanistas y profundas no están nunca de más para cualquier lector que habite en este planeta, especialmente si está vinculado al mundo educativo, claro.

Hartmut Von Hentig (1925), estudió Filología Clásica, Pedagogía y Filosofía en Göttingen (Alemania) y Chicago (EE.UU.), y en la actualidad es profesor emérito de Pedagogía en la Universidad de Bielefeld y el más importante reformador de la pedagogía alemana de la segunda mitad del siglo XX. Con 75 años de edad, ha dedicado treinta años de su vida a pensar sobre lo que habría de ser una escolarización moderna y democrática, aportando ideas innovadoras y nuevos conceptos a las políticas educativas de su país. El paradigma de este modelo de escolarización es la «Escuela de Bielefeld», fundada por él mismo, en la que las experiencias de la vida cotidiana son tan importantes como las asignaturas troncales.

¿Por qué tengo que ir a la escuela? recopila las 26 cartas que el autor envió a su pequeño sobrino Tobías respondiendo la cuestión que el niño le había planteado al término de unas vacaciones que habían pasado juntos. Así, Von Hentig explica en su obra la importancia de ir al colegio y lo divertido que en algunas ocasiones resulta, pero también lo duro y difícil que es acatar las normas y convivir con personas tan distintas unas de otras. Además, aprovecha para describir en ellas la necesidad de la escolarización en todo el mundo y describir distintos conceptos de escuela. Habla, por ejemplo, de la misión de la escuela en África en donde los alumnos «no sólo aprenden matemáticas y un segundo idioma, sino que también se les enseña lo que ellos realmente necesitan como construir sus propias viviendas o herramientas de trabajo». Destaca, también, la importancia de la escolarización para «convertirnos en buenos ciudadanos, entender las reglas de la democracia y aprender a convivir con compañeros de culturas diferentes». El autor, a lo largo de las epístolas que componen el libro, señala los aciertos y los errores de la escuela, los diversos tipos de escuela que existen en el mundo, los conflictos interpersonales que se desarrollan en ella y que no son más que el reflejo de la vida que hay fuera de las paredes del colegio, reflejo de lo que pasa en el mundo real y complejo al que la escuela pertenece. Ser independiente para convertirse en ciudadano, ayudar a los demás, mantener relaciones respetuosas e imponerse reglas a uno mismo son asuntos básicos que se deben fomentar en la escuela que impulsa Von Hentig.

Las cartas son breves y, aunque con denso contenido cada una de ellas, mantienen un estilo sencillo y ágil, de manera que puede entenderla cualquier muchacho. Su estilo es cautivador y está impregnado de historias que encandilan a chicos y grandes, muy sugerentes para cualquier tipo de lector. La primera carta nos pone en situación sobre el motivo por el que comienza a escribir a Tobías y, a partir de ahí, cada una de las ellas se centra en el aspecto concreto que se desarrolla con la correspondiente historia *ad hoc*. Por ejemplo, en la segunda carta, y apoyándose en

la historia de Enrico, un muchacho italiano de hace 100 años, le introduce al pequeño en todo lo que sucede en la escuela y que es importante, sin ser problemas de matemáticas, geografía, libro de lectura, gimnasio... es decir, lo que le sucede a la gente que va a la escuela: profesores, alumnos, empleados y a sus vidas cotidianas.

La recomendación del autor para abordar la lectura de estas epístolas es leerlas juntamente, adultos y niños, de una en una, y profundizar y entender el tema que se trata en cada una de ellas. Quizás lo único que extraño en este libro es la intervención directa de Tobías, el pequeño sobrino, con sus propias palabras. O, al menos, una referencia de Von Hentig a algún comentario del pequeño tras la lectura de alguna de sus misivas, por ejemplo, ya que podría enriquecer y dar una mayor verosimilitud y frescura al libro.

La idea de una escuela en la que se consigue, al terminar, *un carné* de ciudadano nos da una idea de la importancia que para el autor tiene la educación para la responsabilidad dentro de un marco de formación integral de la persona. La realidad es que con un carné de este tipo circularíamos por la vida mucho mejor, y en estos tiempos que corren es necesario tomar buena nota y enseñar en las escuelas, públicas y privadas, valores verdaderamente democráticos de los que la educación de este país nuestro se está alejando cada vez más. Extrapolando la pregunta del niño a la vida adulta podríamos también preguntarnos, como de hecho, los adultos nos lo preguntamos, ¿por qué tengo yo que ir al trabajo?, ¿por qué tengo que ir yo a votar en unas elecciones?, ¿por qué...? Las respuestas a estas preguntas también están en este pequeño libro, y la reflexión es fructífera para todos los que quieran cuestionarse el sentido de su propia vida en la sociedad del siglo XXI en el primer mundo.

El concepto de *polis* y de *politeia* de los griegos, no sólo no ha pasado de moda, sino que está vigente y de «rabiosa actualidad» cada día en nuestro mundo por mucho que hayamos cometido el error, como sociedad, de dejarlo de lado, menospreciarlo o desvirtuarlo en épocas recientes y no tan recientes de nuestra historia. Es hora de volver a escuchar la olvidada voz de los clásicos y retomar en estos comienzos del siglo XXI su búsqueda y su lucha en pro de una evolución sensata, respetuosa y constructiva del mundo que vivimos y creamos las personas. Este libro es un ejemplo.

Victoria Malvar Ferreras

MCCOMBIE, K.: *Colección El mundo de Ally*. Madrid, Editorial Espasa Calpe, 2003. ISBN: varios.

Espasa Calpe ha puesto recientemente en el mercado literario español los dos primeros títulos de *El Mundo de Ally,* una colección que ya es un éxito en el Reino Unido, donde cuenta con 11 números publicados.

El Mundo de Ally posee una característica que define su calidad: es una obra capaz de retratar de manera fidedigna el mundo que describe: la vida a través de una familia urbana el primer mundo en el siglo XXI. Dedicadas a un público adolescente, pre-adolescente y también a un público adulto –necesitado de sonrisa y sencillez para entender el mundo en el que vive– estas novelas muestran el universo juvenil y su punto de vista con realismo y gran sentido del humor.

El entramado social del siglo XXI difiere notablemente de las generaciones anteriores. La revolución y el cambio que

ha sufrido el concepto de familia y la sociedad, en general, en los últimos años producen vértigo. La estructura familiar, las expectativas de los jóvenes, las relaciones personales obedecen a una nueva concepción, a unos nuevos valores. Con estos nuevos valores debemos enfrentarnos a las nuevas necesidades de nuestro tiempo, sin nostalgia, sin didactismo, sin caer en la comparación de que cualquier tiempo pasado fue mejor. El gran mérito de *El mundo de Ally* estriba en que nos muestra los valores necesarios para vivir con dignidad y felicidad, con la mayor sencillez y claridad posibles, en este mundo complejo.

Puede que la familia *Love*, a la que pertenece *Ally*, la protagonista, le parezca a algún lector un tanto estrafalaria, pero si mira a su alrededor verá que lo que *Ally* cuenta sucede también en muchos hogares que cada uno de nosotros conoce. Quizás en nuestro propio hogar sucedan hechos parecidos, o pudieran suceder en un futuro próximo.

Ally ha nacido en el tercer lugar de una familia de cuatro hermanos que viven con su padre, mientras que la madre viaja por el mundo. La abuela, viuda, vive a ratos con ellos y tiene un amigo íntimo. Vivir sin su madre dificulta el crecimiento de *Ally* y sus hermanos, pero al mismo tiempo lo enriquece, ya que se ven obligados a valerse por sí mismos, a valorar el concepto de libertad, a aceptar a los demás tal y como son. El amor que sienten los unos por los otros es la base sobre la que se fundamentan las relaciones entre los personajes.

En el primer libro de la serie, *El pasado, el presente y una chica muy, muy bocazas*, *Ally*, de 13 años, comienza describiendo su familia, sus hermanos, sus amigos, sus mascotas. Los protagonistas quedan muy bien definidos en este primer libro. *Ally* es una adolescente positiva que busca soluciones creativas a sus problemas y conflictos cotidianos. Ella escribe cartas a su madre ausente, poniéndole al día de todos los detalles cotidianos de su existencia. Como cualquier otra adolescente del primer mundo *Ally* busca ligar más, gustar más, sentirse más atractiva, sentirse aceptada. Los valores de la aceptación y el respeto por la diferencia son el mensaje que Karen McCombie nos hace llegar con más fuerza en este libro introductoria de la colección.

En el segundo libro, *Citas, dobles citas y muchos, muchos libros*, conocemos la razón por la que la madre de *Ally* no vive con la familia, asunto que era una incógnita en el primer tomo. La curiosidad humana y la manera de satisfacerla es el hilo conductor en esta ocasión. Tras momentos de confusión, enredo, diversión y desaliento, *Ally* aprende que la mejor forma de saber las cosas es preguntarlas directamente. A lo largo de la historia se desarrollan y ganan en profundidad los personajes, al tiempo que se abren incógnitas que nos dejan esperando el siguiente tomo de la colección.

Cautivadora, divertida, sencilla, conmovedora, actual, así es esta colección que conquista a los adolescentes incluso con las ilustraciones y colores de las portadas (mi hija de 14 años lo está devorando), que llega con facilidad al lector adulto y que puede servir a cualquier docente para entender mejor a sus alumnos, para entenderse mejor a sí mismo. De gran interés, también, para los padres, abuelos, tíos, amigos, que quieran compartir una lectura y una experiencia con los más jóvenes de la familia. En resumen, una colección para cualquier persona que quiera entender sencillamente y sentirse a gusto, integrado e integrando, en este primer mundo urbano y complejo, pero con los valores y los dolores de siempre, que afortunadamente nos ha tocado vivir.

Una colección de esperanza en los valores esenciales y sencillos que permanecen, a veces ocultos tras demasiada tramoya, desde el principio de los tiempos.

Victoria Malvar Ferreras

CALDERÓN DE LA BARCA, P.: *La vida es sueño*. Adaptación de Nemesio Martín. Madrid, Espasa Calpe, 2003, 107 pp. ISBN: 84-670-0484-3.

En una sociedad como la nuestra, en la que imperan el cambio y la novedad, y se impone la inmediatez, el hecho de que algunas obras permanezcan vigentes pese al paso del tiempo les otorga un valor añadido. La profundidad de los temas que abordan abre las puertas de un mundo en el que están presentes sentimientos, conflictos, dudas y esperanzas que son comunes a todo ser humano, y hace de los grandes autores de nuestra literatura nuestros contemporáneos.

Por este motivo, en 1997, la editorial Espasa decidió crear Espasa Juvenil, que desde entonces viene afrontando el reto de tratar de acercar a niños y jóvenes a los grandes clásicos. Para ello, con la intención de facilitar, en la medida de lo posible la lectura se recurre a la prosa, y se incluyen diálogos llenos de dinamismo e ilustraciones en blanco y negro que complementan al texto y constituyen un excelente apoyo visual. El lema «Pon un clásico en tu vida» refleja que lo que se pretende es no sólo entretener y divertir, sino también fomentar la afición a la literatura entre el público al que la colección va destinada, los niños y los adolescentes de entre 8 y los 16 años.

En esta ocasión, ha sido Nemesio Martín –profesor de lengua y literatura en un instituto de Alicante– el encargado de adaptar *La vida es sueño* de Pedro Calderón de la Barca, como ya hizo con *El caballero de Olmedo* de Lope de Vega y el *Mercader de Venecia* de William Shakespeare. El resultado es una versión en prosa y novelada, acompañada por las ilustraciones realizadas para la ocasión por Pablo Torrecilla y destinada a mayores de 12 años.

La presente edición ha sido cuidadosamente anotada con el fin de solventar las dudas que el léxico propio del Siglo de Oro que se incluye pudiera suscitar, e incluye una introducción en la que, brevemente, se presenta el conflicto de la obra. Se ha eliminado la división en tres actos propia de una obra de teatro y se ha optado por dividir la historia en 16 capítulos breves, en los descubrimos las aventuras de Segismundo, Rosaura, Basilio, Clotaldo... Además, al final del libro, una carta que se incluye como «apunte biográfico» refleja una supuesta conversación entre una niña y su abuelo acerca de la vida y la obra de Calderón, en el curso de la cual se incluyen dos de los monólogos de Segismundo. De este modo, se puede disfrutar de algunos de los versos más destacados de la obra y situar lo que han leído en una época y un contexto determinados.

El célebre monólogo del comienzo de la obra no contiene ninguna respuesta, todo en él es pregunta. En las preguntas que Segismundo se plantea, está presente toda la angustia de quien desconoce cuál es el sentido de su existencia. El despertar de Segismundo a la vida es, sin duda, un tema que habrá de suscitar su interés de los jóvenes lectores a los que va destinado el libro. Su historia, como la de tantos grandes héroes de la literatura, está ligada a la de todos y cada uno de los seres humanos.

La combinación de prosa y aventura que adaptaciones como ésta nos proponen no excluye la complejidad temática de los grandes autores. Nadie como ellos, que han sabido captar todo la grandeza y la miseria del espíritu humano, puede invitar a las nuevas generaciones a aceptar el desafío y afrontar su propio destino. En la adolescencia, como en el horóscopo que lleva al rey Basilio a recluir a su hijo en la torre, están presentes toda la confusión y la pasión de una vida que comienza y encierra en sí misma todas las promesas y todas las amenazas. La relación entre padres e hijos es siempre complicada y, a veces, los temores de los padres, que intentan controlar su propio destino y el de sus hijos, y el ansia de libertad de estos, los avocan al enfrentamiento. En esta situación, el lenguaje puede ser un arma que sirve a la agresión, o una invitación al diálogo, la reflexión y el encuentro, como la que supone *La vida es sueño*.

A los 14, muchos de los que leerán este libro se encuentran, como Segismundo, inmersos en la búsqueda de su identidad, y el valor que concedan a la libertad, y el modo en que desde esa libertad tomen conciencia de su lugar en el mundo, asuman las consecuencias de sus actos y gobiernen su vida determinará en gran media la clase de hombres y mujeres que serán en un futuro. Por eso, la edición de adaptaciones de las obras de autores como Calderón, Fray Luis de León, San Juan de la Cruz, Cervantes, Lope de vega, Góngora, Quevedo... puede ser para ellos una excelente oportunidad para reflexionar a cerca de una realidad tan distinta y, al mismo tiempo, tan viva, tan cercana a la suya.

¿Por qué no facilitar que las nuevas generaciones el acercamiento a los clásicos? ¿Por qué no hacer que disfruten y se formen en su compañía?

Elena Rábago

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (coord.): *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó, 2003, 155 pp. ISBN: 84-7827-307-7.

Con motivo de la conmemoración del veinticinco aniversario de la revista Guix y de la editorial Graó, ésta continúa el trabajo iniciado en *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, título dirigido por F. Imbernon (2002) que abría una reflexión sobre la ciudadanía y democracia en un marco social. En esta ocasión la autoría compartida, con J. Martínez Bonafé como coordinador y coautor, prolonga el análisis hacia la perspectiva escolar. A través de la obra se revisan los constructos teóricos en los que se fundamenta la práctica educativa desde la unión entre las democracias coexistentes y el poder, replanteando qué sociedad queremos y el papel de la educación en ella, a la par que se reflexiona sobre lo que realmente hacemos y por qué. La escolarización como proceso educativo más amplio que la formación académica es la base de los análisis y propuestas recogidos en los distintos capítulos.

La evolución de los cambios científicos, tecnológicos, sociales, laborales, políticos y económicos, deparan nuevos retos escolares, entre los que se encuentra la educación para una ciudadanía sustantiva, con el conocimiento y vivencia de los derechos básicos como universales y dinámicos. A pesar de los muchos adelantos y situación privilegiada de algunos, el diagnóstico realista ofrece un panorama en el que se hace imprescindible que la escuela reconozca su función educativa más allá de lo tradicionalmente académico, siendo especialmente útil las experiencias docentes y de investigación presentadas, principalmente sobre aspectos como el feminismo, multiculturalismo, así como otros

movimientos a favor de la inclusión de sectores culturales tradicionalmente excluidos.

A través del texto se obtiene una imagen compleja de la situación actual democrática y de las escuelas, con un discurso en el que teoría y práctica tratan de ser coherentes con los valores de la ciudadanía activa. La publicación, editada en el 2003, se convierte hoy en una obra básica para alcanzar los planteamientos de las propuestas para el debate *Una educación de calidad para todos y entre todos*, que siguiendo los principales objetivos de los sistemas educativos europeos se promueven la ciudadanía comprometida, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

En un primer momento se sientan las bases para una ciudadanía superadora de las democracias «estadísticas», y revisa las responsabilidades de la escuela en el desarrollo de las potencialidades individuales junto a una práctica acorde con un modelo de ciudadanía crítica. La ciudadanía y sus derechos han supuesto una empresa histórica que requiere ser vigilada pues no son logros permanentes, como demuestran diversos informes y declaraciones universales referenciadas por J. Gimeno Sacristán, cuyas conclusiones plantean la labor de la escuela en el desarrollo de uno u otro orden social. Como parte, pero no única responsable, es una oportunidad ofrecer un ensayo del desempeño de la ciudadanía entre iguales que son diferentes.

Una vez casi completado el número de plazas escolares ofertadas en los países desarrollados, a pesar de perdurar bolsas de absentismos escolar, parece haberse cumplido con el derecho a una educación pública. Sin embargo cabe plantearse otro reto educativo: fundamentar la escolaridad sobre el principio de «democracia cultural», entendiendo el proceso educativo como hipótesis de mejora hacia una meta quizás demasiado lejana, pero por la que merece buscar alternativas. Así lo propone M. Josefa Cabello Martínez, mediante las aportaciones de distintas corrientes y experiencias ante el multiculturalismo, clase social, género, etc. de las que subyace un planteamiento coherente con un proyecto justo para todos y cada uno.

Reinventar un paradigma que respete el pluralismo cultural democrático requiere colaboración entre las distintas instituciones educativas, así como un profesorado comprometido y creativo para articular dilemas, proyectos integrados, e interrogantes sobre los intereses de los programas actuales, en vez de estar ocupado en la eficacia académica. Para que otra democracia sea posible es necesario ampliar las capacidades de participar y tomar decisiones, con una actitud de vigilancia de la democracia no delegacional, plasmada en currícula que conjuguen la cultura universal y comunitaria.

Diversas de las formas de poder descritas quedan explícitas en la investigación presentada en el tercer capítulo por Martínez Bonafé, llevada a cabo por distintos docentes de varios niveles, incluidos el universitario, con base en los Movimientos de Renovación Pedagógica. En la mayoría de los estudios sobre democracia escolar se recurre al análisis estructural funcionalista o del currículum como parte de la cultura escolar; sin embargo, en este caso se va más allá de los aspectos formales de la participación, abordando cómo se vive, cómo las subjetividades influyen el proceso de participación escolar centrándose en la figura del maestro y sus percepciones, sin dar de lado a los demás colectivos, cuyas aportaciones serán imprescindibles para el principal objetivo de estudio: la construcción de herramientas favorecedoras de una educación democrática en las escuelas. Mediante el análisis interpretativo de grupos de discusión de profesores, familias y

alumnado se proponen una carpeta de aula, una carpeta de centro, una agenda crítica y un programa de futuro que dan significado y valor innovador a la experiencia.

Los dos siguientes capítulos se centran en el reconocimiento de igualdad de los derechos universales en la prácticas. Aquellos grupos minoritarios en el poder, tales como las mujeres o determinadas culturas, viven la igualdad como trato homogéneo en vez de equitativo, sin que se reconozcan sus diferencias. Mª Elena Simón denuncia el androcentrismo como una realidad en la que se ha pasado a educar como chicos a todos, aunque sus ideas y referencias iniciales recibidas por otros medios son disparejos. Según la autora son necesarias más experiencias coeducativas que partan del reconocimiento de la necesidad de coeducación, recogiendo el trabajo desde los documentos del centro de forma integrada.

Los planteamientos de Jurjo Torres en el trabajo sobre las sociedades multiculturales, siguen una línea muy parecida. Tras presentar diferentes modelos de convivencia (aislacionista, transigente, autonomista, critico e interpretativo y cosmopolita) describe las consecuencias de cada uno en la escolaridad y educación (asimilación, pluralismo superficial o educación multicultural crítica).

Finalmente, Francisco Gutiérrez Pérez trata la planetariedad como distinta a la globalización ya que supone vivir los procesos sociales con criterios éticos. Expone posibles referentes, seleccionando diez posibles dimensiones planetarias contemporáneas y cómo las nuevas concepciones espacio-temporales varían también el sentido de la velocidad, que queda como principio vital de actuación. Pedagógicamente, principalmente se sugiere repensar la educación partiendo del punto de vista del alumnado hasta cotas de ciudadanía mayor, trabajando y partiendo de la capacidad de asombro, cuestionamiento y búsqueda de respuestas, para que el conocimientos supere a la información, lo que se reduce a una actitud ética de aprendizaje comprometido como forma de vida.

El conjunto de los capítulos facilitan el análisis de las capacidades que requiere el desarrollo de una ciudadanía planetaria plena y contiene sugerencias pedagógicas y de investigación innovadoras, haciendo referencias al día, e históricas, tanto internacionales como nacionales. La sociedad se diagnostica como altamente racista, androcentrista, occidentalizada y consumista; la escuela debe reconocer y tomar conciencia de los derechos, discriminaciones, nuevas demandas sociales, etc., analizar los grados de justicia social práctica desde las escuelas e implicarse mediante «pequeños actos de democracia». Aunque el problema aumenta con el desconocimiento por parte del profesorado, quien en ocasiones carece de experiencia y formación en la narrativa sobre una ciudadanía dinámica y educación imaginada, en la que se comprometan las familias además de otros poderes públicos.

El reconocimiento de una situación inicial difícil, la necesidad de colaboración institucional y profundizar en el papel del alumnado en la ciudadanía, sus intereses y lo complejo de sus situaciones en ocasiones, hacen recomendables una pausa para la reflexión sobre las perversiones de la democracia hoy y las funciones de las instituciones para con ella, en un momento en el que se recupera la educación para la ciudadanía como competencia escolar y parte de las programaciones y proyectos.

Lorena González-Piñero Doblas

STORMS, G.: *101 juegos musicales. Divertirse y aprender con ritmos y canciones*. Barcelona, Serie Biblioteca de Eufonía 191, Graó, 2003, 155 pp. ISBN: 84-7827-314-X.

En este número, la revista Eufonía nos introduce en la música a través del juego. Storms, que ha sido profesor del Conservatorio Real de la Haya y cuenta con una experiencia investigadora y docente de más de 20 años, apuesta por el juego como un recurso lúdico y didáctico para acercar a los niños y los jóvenes al mundo musical.

Si la utilidad del juego en la música ha sido un referente para compositores de todos los tiempos, no ha ocurrido lo mismo en su aplicación didáctica, pues aunque los juegos han estimulado el tiempo de ocio de muchas generaciones, su introducción en la escuela es un hecho reciente. Los juegos musicales no se pueden considerar un método para aprender música pero sí tienen un claro valor propedéutico, como señala el autor, que, en este sentido, recoge la estela de pioneros como Murray Shafer o John Paynter.

El libro está dividido en cuatro partes: una introducción y tres secciones de varios capítulos, en las que se recoge información suficiente, tanto de carácter teórico como práctico, para poner en marcha un juego determinado conociendo sus características y lo que se puede esperar de él.

En la introducción Storms nos habla de los beneficios que aporta el juego, entre ellos romper con la rutina diaria, conseguir un elevado grado de concentración e implicación en una actividad, y aunar las emociones con el trabajo intelectual. Como resultado de sus largos años de indagación y experimentación, el autor propone al lector, con conocimientos de música o no, una reflexión sobre el papel del juego en el mundo infantil y juvenil y sobre su vinculación con el aprendizaje musical. En cualquiera de los casos, el acercamiento a la música es a partir de unas referencias muy elementales de lenguaje musical, destacando la faceta social que cada uno de los juegos posee.

A partir de estas ideas, Storms organiza los juegos diferenciando tres tipos de cometidos:

- Juegos que desarrollan habilidades personales.
- Juegos que desarrollan habilidades sociales.
- Juegos que desarrollan la creatividad.

Dentro de estos tres tipos generales, se delimitan las características de cada uno junto con sus objetivos. A través de un sistema de iconos muy claros y expresivos subraya otras informaciones importantes, como la edad a la que están destinados, la duración, el tamaño del grupo y los instrumentos u objetos necesarios. Todo ello se completa con una serie de consejos acerca del papel que el profesor debe desempeñar, de cuál puede ser su participación y su actitud en los diferentes momentos del juego, así como recomendaciones a la hora de elegir el más adecuado.

Las restantes secciones del libro están destinadas a explicar los juegos según la división antes expuesta resaltando su finalidad, características y cómo deben desarrollarse. A lo largo de las 101 propuestas, Storms expone la información pertinente sugiriendo variaciones cuando el juego lo permite, en función o bien de otras posibilidades o bien de cambios de material. Así, los estructura de la siguiente manera:

- De habilidades personales: audición, concentración y pruebas musicales.

- De habilidades sociales: para presentarse o conocerse, de interacción y de confianza.
- De desarrollo de la creatividad: juegos de expresión e improvisación, de adivinanzas y juegos de mesa musicales.

Este libro está destinado a padres, madres, profesores y todos aquellos que quieran confiar en el juego como elemento que permite desarrollar la capacidad de considerar al otro, confiriendo al pensamiento una dimensión dialógica y reflexiva.

Mª Luisa Gutiérrez de la Concepción

DIETZ, G.: ***Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica.*** Granada, Universidad de Granada, 2003, 224 pp. ISBN: 84-338-2994-7.

El presente libro titulado *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica,* ofrece una introducción teórica y sistemática al debate que actualmente se desarrolla en torno al multiculturalismo, su impacto en las ciencias sociales, en general, y su concreción institucional en la emergente educación intercultural, en particular.

Este libro pretende constituirse como un «manual» teórico y metodológico que desde un enfoque distintivamente antropológico, integral y crítico, introduce al lector/lectora primero en los orígenes histórico-sociales del multiculturalismo, entendido como un prototipo de los denominados «nuevos movimientos sociales», y en su paulatina institucionalización básicamente en los países anglosajones. En el segundo capítulo el autor analiza y evalúa de forma comparativa el abanico de disciplinas, enfoques y materias académicas surgidas desde los años ochenta y que abarcan la temática multi e intercultural. En el tercer capítulo el autor desarrolla un marco teórico propio, sintetizado a partir de la revisión exhaustiva del conjunto de teorías antropológicas y sociológicas contemporáneas acerca de las nociones básicas de «cultura», «etnicidad», «interculturalidad» así como de su aplicación al estudio tanto de los movimientos nacionalistas y étnico-regionalistas como de las migraciones transnacionales contemporáneas. Como último paso y partiendo de las experiencias metodológicas obtenidas a raíz de diversas investigaciones, este marco teórico global de lo que el autor llama una «antropología de la interculturalidad» se traduce a nivel empírico en una propuesta práctica de cómo analizar desde la investigación social, en general, y la etnografía, en particular, los fenómenos multiculturales e interculturales en el ámbito educativo. El resultado final lo conforma un modelo tridimensional de análisis que logra integrar los discursos del multiculturalismo, las prácticas de la interculturalidad y las estructuras de las instituciones educativas en una visión de conjunto, concebida como marco de referencia no sólo para la investigación escolar, sino para todo tipo de análisis empírico de fenómenos interculturales que más allá del ámbito educativo transcurren en todo tipo de contextos institucionales de cualquier estado-nación europeo.

Con este manuscrito los profesionales en formación como los que se encuentran en activo y se enfrentan a la necesidad de actualizar y revisar sus conocimientos

sobre los contenidos propios de la educación intercultural, pueden encontrar en este libro, referencias, informaciones y criterios de utilidad. En último término cuantas personas se encuentren interesadas o comprometidas en los estudios sobre educación intercultural van a encontrar en este trabajo aportaciones que contribuirán a enriquecer su visión de las cosas. Se recomienda vivamente a todos aquellos que estén interesados en la enseñanza y el aprendizaje en contextos multiculturales y esencial para aquellos que desarrollen su labor en este campo.

Francisca Ruiz Garzón

VV. AA.: *La educación física desde una perspectiva interdisciplinar*. Barcelona, Editorial Laboratorio Educativo, Venezuela/Editorial Graó, 2003. 114 pp. ISBN: 84-7827-312-3.

En estos primeros años del siglo XXI es preciso tomar conciencia del momento social que vivimos y de los profundos cambios y reformas que están operando en el área de Educación Física.

Son indudables los múltiples esfuerzos que se están realizando para redimensionar el área y su importancia, para integrarla a todos los niveles de la enseñanza y de la estructura social, en definitiva para continuar con el proceso de transformación que reclama la Educación Física para consolidar su status científico como ciencia propia, dentro de las ciencias de la educación y de la sociedad de nuestro tiempo, así como una irreversible aceptación sociocultural.

Los distintos autores de la obra en cuestión resaltan «el papel de la educación física como área aglutinadora, transversal e interdisciplinar que tiene la posibilidad de ejercer, por sí misma de eje vertebrador de la formación integral del alumno». En este sentido, el texto aglomera un conjunto distintivo de prácticas desde la educación física cuya finalidad no es otra sino la educación integral del ser humano.

El contenido estructural del libro se compone de una introducción en donde Francesc López Rodríguez hace una presentación de las aportaciones de los diferentes autores en los distintos apartados de los que se compone la obra: un bloque de cuatro títulos de aspectos, digamos, generales de la educación física, tres dedicados a la educación infantil y primaria y otros tres títulos consagrados a la educación secundaria.

El primer apartado del texto, el título primero, por Antonio Fraile analiza «la valoración del aprendizaje del alumnado en Educación Física». Para ello se estudia a fondo el porqué de la evaluación, para pasar a ocuparse a continuación del qué evaluamos, donde se presentan los avances producidos en los últimos años en la educación física, para pasar a ocuparse de los momentos en los que llevamos a cabo la evaluación o del cuándo evaluamos, centrándose a continuación en cómo evaluamos, donde el autor diferencia en la evaluación de los aprendizajes motrices entre una evaluación objetiva basada en el uso de test físicos, justificando su uso por «el predominio hegemónico de una práctica de rendimiento fisicodeportivo», y una evaluación subjetiva interesada en el empleo de los métodos cualitativos.

El segundo epígrafe de este primer apartado el texto entra de lleno en una de las cuestiones o conflictos más relevantes que en la actualidad hay en las aulas,

como son todos aquellos conflictos derivados de la multiculturalidad étnica. Para ello se presenta la experiencia «la educación física, vehículo para erradicar prejuicios culturales» llevada a cabo en la Comunidad de Madrid, en donde los alumnos partiendo de la expresión corporal, la dramatización, las danzas y el juego motor de otras culturas como vía de análisis utilizan para reflexionar sobre los prejuicios propios y colectivos respecto a otras culturas, «de tal forma que se desarrollen actitudes de tolerancia y respeto».

El título tres está dedicado al deporte y la educación en valores, donde Mónica Amat y Albert Batalla examinan el potencial educativo del deporte, el potencial educativo que éste puede tener o no tener y cómo debe de ser el deporte para colaborar en la educación-formación en valores de los individuos.

A continuación la obra se ocupa, de la mano de Luis Miguel Marín, en su cuatro título, de la atención a la diversidad en el área de Educación Física. A estos efectos, inspecciona la «poca tradición de la educación física hacia la atención a la diversidad». Para ello se irrumpe plenamente en cómo atender la integración; para ello presenta un caso concreto de adaptación curricular utilizando una unidad didáctica de referencia situada en el tercer ciclo de Educación Primaria, la cual es «Habilidades básicas: lanzamientos y recepciones».

El segundo bloque de títulos describen una serie de experiencias de Educación Infantil y Primaria. Así, el número cinco relata una experiencia de evaluación de actitudes motrices en educación infantil donde se describe la puesta en acción de una experiencia evaluativa: las fichas de seguimiento grupal e individual y la organización y contenidos de dichos instrumentos. Pep Comellas, Monstse García, Ester Plans y Joan Ros describen, en el número seis, dos prácticas en educación física utilizando como telón de fondo dos historias, las cuales son John Brown y el Caballero y el Hada. A continuación Elies Allés y Joan Llodrá en el ultimo apartado de este segundo bloque, el número siete, cuentan la experiencia y la valoración sobre la utilización en las clases de educación física del material reciclable: en concreto de botellas de plástico, tableros de madera y tiras tela, de piel, trozos de esponja, bolsas de plástico, plumas y cordeles, desde la óptica de la educación del consumidor, la educación ambiental y la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.

De esta forma se da paso al tercer y último apartado de prácticas, que versan sobre la Educación Secundaria donde en el punto octavo Marta Carranza y Joseph María Mora plantean seis actividades desde la transversalidad y interdisciplinariedad de contenidos como la amistad, el esfuerzo, la capacidad crítica, el trabajo en equipo, la igualdad entre géneros, la deportividad y el respeto a los demás, apoyándose en los medios de comunicación. Por su parte, Carmen Torres plantea, en el apartado noveno, la educación como un área clave en la educación para el desarrollo, la cooperación y en el proceso de socialización de la persona, desde su reflexión personal como maestra de educación física que ha cooperado en países en vías de desarrollo. Y, finalmente, Juan del Campo nos ofrece una rica experiencia de evaluación de las habilidades gimnásticas, facilitando unos sugerentes instrumentos de evaluación como una ficha de valoración personal del alumno, una ficha de valoración de logros adquiridos, una lista de control y una ficha de seguimiento individual de la rueda lateral utilizando una hoja de seguimiento con cuatro niveles de dificultad.

Estamos pues ante una obra, escrita desde una posición novedosa, eminentemente práctica pero no exenta de una sólida fundamentación teórica. En este sentido el texto se lee con entusiasmo desde la primera a la última página y sin duda puede ser muy útil para los profesionales innovadores de la educación física que consideran ésta no como una mera labor mecánica, sino como un elemento abierto a los nuevos contextos, situaciones y desafíos. Sin ninguna duda, a lo largo de sus capítulos, se va descubriendo como los autores han aprovechado su extraordinaria experiencia para hacer agradable su lectura.

Pedro Gil Madrona

ABÓS SANTABÁRBARA, Á. L.: *La Historia que nos enseñaron (1937-1975)*. Madrid, Foca Ediciones, 2003. 380 pp. ISBN: 84-95440-36-9.

Este libro es un alegato contra la instrumentalización de la historia a través de uno de los ejemplos prácticos más prolongados en el mundo contemporáneo. No trata sólo de revisar, sino de aportar métodos y fuentes contra cualquier uso público de una historia a medida. La crítica no asume distancia posible: « la presente obra tiene como objetivo poner de manifiesto esa desvirtuación de la historia, mediante el análisis de los manuales escolares», dice la voz de un propio autor, que aparece en reiteradas veces, tras una amplia visión general, para desmontar los episodios más recurrentes de una historia patria.

Hay, por tanto, un nivel historiográfico donde el oficio se enfrenta al beneficio de toda visión interesada de España, desde la Ilustración y, con más detenimiento, entre la Restauración y la Cruzada. El estudio de los manuales y libros de texto del franquismo es precedido, a su vez, por la exposición del ideario fundamental del tradicionalismo (Balmes, Donoso Cortés y muy especialmente Menéndez Pelayo), del falangismo, y de la síntesis integradora de Pemán, que en *La historia de España contada con sencillez*, fija los convencionalismos del pasado que el Nuevo Estado necesita para su legitimación.

Varios aspectos diferencian esta obra de otras que atienden el tirón del *revival* editorial. La tarea desmitificadora es emprendida detenidamente, mucho más allá de las interpretaciones generales. Abós coloca al lector en el centro de la complejidad de los fenómenos históricos frente al maniqueísmo del manual al uso. Los dos recursos fundamentales son, en primer lugar, la atención especial a la estética, a la pintura histórica y el grabado (el libro recoge más de 200 láminas escolares de la época), y, en segundo lugar, la evolución y el contenido de las distintas ediciones de los textos, sobre todo entre los años cuarenta y los sesenta. De la postguerra más sombría al comienzo del desarrollismo se producen cambios: a medida que el Eje se desmorona se aligera la estética fascista, figuras como Mola o Sanjurjo pierden peso con los años y el ideal de Imperio, representado en la Conquista, se desplaza hacia una evangelización suave, más propia de los 25 años de paz.

El desarrollo central del libro, sin embargo, muestra cómo el imaginario histórico siguió una senda recta trazada en plena guerra. Su construcción a través del discurso histórico señala toda una didáctica de saltos, exageraciones, errores y silencios (por ejemplo, se exalta el desembarco de Alhucemas y se enmascara la matanza de Annual; se culpa a Sagasta del

desastre del 98, pero se elude hablar de la actuación militar en Cavite; se detalla la vida de Pizarro y Hernán Cortés mientras ni se menciona la de Bartolomé de las Casas). El resultado es un tiempo modelado, conectado con el presente de los españoles, desde las cuevas de Altamira a la Guerra Civil, última de las guerras de liberación iniciadas en la Reconquista y fraguada en la Guerra de la Independencia. La pérdida de virtud histórica se traduce automáticamente en la existencia de buenos y malos españoles que puede rastrearse en algunos recursos que salpican las distintas ediciones de los libros de texto; el viaje por tierras de España, guiado por la Iglesia que ha vencido en secular batalla al laicismo educativo, explicando la historia de los lugares visitados, es uno de ellos. Otro procedimiento, junto al ejercicio memorístico de vida y obra de los santos, sería explicar la historia a través de personajes arquetípicos de las virtudes de la raza, para niños y para niñas. Aquí está más estudiado el ideal del monje-soldado, el noble caballero y el conquistador, que hicieron de España *una unidad de destino en lo Universal*.

Esa misión histórica encuentra en los manuales escolares la predilección por la España étnica, unificada por el Cristianismo y realizada por Castilla. Quedan expulsados de la historia, además de *moros y judíos*, los Austrias Menores, culpables del comienzo de una decadencia alentada por ilustrados y liberales, es decir, por masones. El siglo XIX prácticamente no existiría, a excepción de la guerra contra el francés, el carlismo y Canovas, sobre todo como crítica a los partidos políticos y todo lo que pudiera auspiciar cualquier idea de sistema parlamentario. La luz de Trento vuelve a iluminar la historia providencialista con mártires de ayer y de hoy, de Numancia al Alcázar de Toledo, y héroes de todos los tiempos: Pelayo, Fernán González, El Cid y, desde luego, Franco.

Toda una *leyenda rosa* iniciada en la sobrevaloración del período godo y concluida en la República, lugar donde confluyen todos los males, basada en la idea de destino y de raza, que parece servir, con otros nombres y episodios, a todos los que pretenden hacer «nuestro» el tiempo pasado.

Gutmaro Gómez Bravo

RODRÍGUEZ ROMERO, M. DEL M.: *La metamorfosis del cambio educativo.* Madrid, Akal, Educación popular, 2003, 319 pp. ISBN: 84-460-2017-3.

El estudio del cambio educativo es un área extensa y compleja, tradicionalmente inadvertida o limitada a campos teóricos y discursos académicos. Sin embargo, tras años de reformas y aumento de los movimientos defensores de formas alternativas de innovación, se ha convertido en un tema fundamental para el conocimiento y comprensión del escenario pasado, actual y futuro próximo. El cambio es uno de los términos que pierde significatividad compartida según se profundiza en él, por sus vinculación con las teorías sobre educación y otras áreas de estudio, máxime encontrándonos en un momento de cuestionamiento de los pilares básicos de la educación. A este respecto, la obra ofrece una mirada general y exploración de las perspectivas principales, destacando las ideas de las corrientes críticas por su compromiso con la autonomía y emancipación, lo que es clave para analizar el proceso de cambio.

El texto se propone tres objetivos que lo estructuraría en otros tantos grandes bloques; primeramente, se trata la

evolución del cambio en los asuntos educativos, para pasar al análisis de sus categorías más características; finalmente, para la revisión de las distintas versiones del cambio se vale del constructo de *comunidad discursiva*, como la de la excelencia, de la reestructuración y de la política cultural. A través de su descripción y comparación, se facilita el entendimiento de la realidad y experiencias escolares cotidianas, la inclusión de nuevos conocimientos, recursos, variaciones en las funciones y evaluaciones, etc., lo que es importante para no terminar haciendo lo mismo de otra manera y ser responsable de la propia actuación.

Tras introducir el área de estudio y diseccionar la situación actual, tratando las circunstancias externas y principales motivaciones de naturaleza sociocultural, políticas y económica en la que nos movemos, se expone la evolución del cambio educativo desde su aparición, analizando denominaciones, representaciones sociales y herramientas epistemológicas más significativas. Así, en un principio en el cambio ortodoxo predomina el pensamiento tecnológico y el conocimiento lineal, totalitario, hegemónico y racional, persiguiendo la transculturalidad. Sin embargo, la pluralidad cultural, ontológica y epistemológicas, junto al el fracaso funcionalista para predecir y explicar las dificultades con las que se encuentran sus detallados procesos de transformación hace que surjan nuevas comunidades críticas e interpretativas más heterodoxas, las cuales pasan a un trazado más heterodoxo y heterogéneo.

Sin embargo en este dial son muchas las realidades que existen y variedad de lecturas posibles de términos como *comunidades discursivas, innovación, mejora escolar, desarrollo, reforma, cambio* dependiendo, en parte, de la representación del cambio educativo en que se fundamente. Retomando la categorización planteada en el texto, la *comunidad discursiva de la excelencia*, da lugar a las primeras *escuelas eficaces* vinculadas con la igualdad de oportunidades hasta que al dar cuenta estandarizada de su rendimiento se convierten en un sistema eficientista burocrático y selectivo. Así la autora pone de manifiesto como, aunque se incorporan aspectos culturales y se reconsidera la igualdad como objetivo, no se desvía la atención del control, evaluación, y eficacia. Para ello recurre al discurso del declive del rendimiento en la escuela pública, siendo la etapa primaria fundamental en la de jerarquización de la excelencia, mediante la comparación con parámetros culturales mayoritarios o hegemónicos evaluados, el encauzamiento y la libre elección de centro educativo; lo que puede derivar en la mercantilización apoyada por neoconservadores o neoliberales.

Por su parte la *comunidad discursiva de la reestructuración* reconoce a la escuela como activa con talante y cultura propia, dejando a los agentes externos, antes expertos, como facilitadores del desarrollo reflexivo de la innovación. Al reconocer la incertidumbre a la que el cambio está abierto, la planificación y los resultados pierden valor frente a la implementación, admitiendo la adaptación mutua como parte del camino de innovador y simultáneo al perfeccionamiento profesional con el centro como unidad de cambio. El movimiento del desarrollo del currículo enlaza el desarrollo del currículo con el del docente, concibiendo al profesor como investigador y miembro de un grupo colegiado que trabaja cooperativamente para conseguir la contextualización del conocimiento, sin embargo, la colegialidad, aunque es necesaria, encierra peligros que requieren precauciones.

La eficacia y el crecimiento económico son difíciles de conjugar con valores

de justicia social e igualdad, lo que da lugar a inconsistencias en la comunidad discursiva reestructuradora, porque el equilibrio se rompe hacia el lado de las aspiraciones progresistas de gestión y valores tradicionales. María del Mar Rodríguez refiere como ciertas propuestas extendidas por Europa, países de la OCDE, etc., descentralizan la organización y aumentan la autonomía docente a la vez que se establecen nuevas formas de control mediante controles de *calidad,* de modo que el profesorado está condicionado aunque se propague la adaptación curricular y desregularización.

Cuando llega la *comunidad discursiva de la política cultural* se admite la necesidad de identificar y trabajar en la disminución de las injusticias, condicionadas por las formas de poder, desde la combinación creativa de la perspectiva cultural y política, construida a partir de la relación entre la prácticas pedagógicas y sociales de innovación. De este modo, si los procesos de cambios se entienden como construcciones humanas pueden ser recreadas por los centro y por el profesorado, quienes serán críticos y activos. Pero a diferencia de los planteamientos anteriores, en este caso, la personalización de la enseñanza y los conflictos de intereses emergentes no se entienden como un aspecto a evitar, sino que se vive como un oportunidad de mejora y de práctica justa. En nuestros días esto cristaliza en trabajar el sexismo, racismo, clase social e imperialismo cultura desde las escuelas, afrontando la explotación laboral, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y la violencia.

La obra consigue las metas propuestas de revisar la evolución del cambio educativo como campo de saber, analizar sus producciones y desestabilizar sus categorías de análisis desde el contexto social, cultural, política y económico, entrelazando sus representaciones e intereses, lo que facilita la comprensión de la coexistencia de las comunidades discursivas, diferenciadas por los rasgos más característica y centros de atención, así como su ideología sobre cambio e innovación, formación, autonomía y capacitación docente, conflicto, etc.

La cercanía de determinados escenarios reseñados, acompañada de referencias concretas a políticas internacionales facilitan la identificación de las realidades y propuestas descritas, restando dificultad a una lectura ocasionalmente teórica y de discurso denso, pero necesario como complementar la lectura personal sobre la responsabilidad individual en las transformaciones educativas. A todo esto se le añade, una fundamentación bibliográfica de gran peso, comentada con la certeza de quien cuenta en su historial con experiencias de colaboración con algunos de los autores citados de gran reconocimiento nacional e internacional.

Finalmente concluir señalando la reflexión compartida sobre cómo el cambio es asumido como impositivo de progreso, tal y como plantean algunas políticas económicas, quienes dictan las líneas de mejora eficaz mediante reformas educativas, buscando una estabilidad estandarizada muy propia de los esquemas tecnológicos. Para ello alertan del creciente miedo al fracaso, el auge del individualismo, la falta de reconocimiento profesional docente, el apoyo a currícula homogéneos, etc. como causantes de efectos maquillajes que impiden la puesta en marcha de proyectos de innovación justos.

Mª Lorena González-Piñero Doblas

SANTANA VEGA, L. E.: *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid, Pirámide, 2003, 363 pp. ISBN: 84-368-1797-4.

En esta obra la autora se adentra en el sendero de la orientación educativa y la intervención psicopedagógica, un sendero que, aunque ya transitado por ella, no deja de albergarle viejas y nuevas incertidumbres. Por este motivo su propósito es, entre otros, tratar de transitar una senda que aún hoy sigue «oculta» en algunos de sus tramos. En sus palabras: «voy a retomar el camino emprendido hace años: seguir en el empeño, albergando la esperanza de que no sea baldío, de tratar de buscar las señas de identidad de una materia de estudio y de un ámbito de actuación profesional, tradicionalmente sumergido en los confines de la ambigüedad conceptual y práctica».

Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales es un manual teórico-práctico, estructurado en siete capítulos. Cada uno de ellos va acompañado de una síntesis, en la que se recoge lo esencial sobre el tema, y una propuesta de actividades, en la que la autora combina, cuidadosamente, ejercicios de análisis y reflexión personal con tareas de razonamiento y discusión grupal.

En el capítulo uno Santana Vega parte de una idea esencial: la orientación debe entenderse como una actividad educativa y no como una tarea ajena a ella. A partir de esta clarificación, realiza un rastreo histórico del hecho orientador y concluye con que éste se transforma en función del contexto socioeconómico, histórico, político y cultural en el que se desarrolla.

El capítulo dos aborda las distintas perspectivas teóricas en Orientación Educativa: el enfoque *psicométrico* se caracteriza por la utilización de tests para diagnosticar el éxito académico y laboral del alumnado. La figura del orientador se erige en la de un técnico diagnosticador, que actúa al margen de la escuela y a la luz de un plan prefijado; la perspectiva *clínico-médica*, se centra en la intervención sobre las casuísticas puntuales identificadas como problemas. El papel del orientador se circunscribe al análisis de los casos-problema y a la prescripción de un plan de actuación. En contra de la escuela excluyente que se potencia desde esta perspectiva, surgen las «escuelas inclusivas» con el fin de atender y apoyar a todos los alumnos; el enfoque *humanista*, auspiciado en la idea de humanizar las escuelas, promueve que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle en un clima de libertad. El orientador sirve de apoyo al profesorado, que se convierte en el artífice de la práctica escolar; la perspectiva *sociológica* determina que son las variables socioeconómicas y culturales las que establecen las trayectorias vitales del alumnado. La intervención del orientador y de otros profesionales puede llegar a subvertir las situaciones y a promover el cambio; el enfoque *didáctico*, defensor a ultranza del carácter educativo de la orientación, considera al orientador un facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras el análisis de las diferentes perspectivas, la autora desvela los modelos de actuación que han adoptado los orientadores en su trabajo como prácticos.

El capítulo tres del libro hace un análisis pormenorizado de lo que ha sido la institucionalización de la orientación en

España, repasando a su vez los principios que deben regular el hecho orientador (prevención, desarrollo e intervención social). No obstante, la autora es ambiciosa en su proyecto y traspasa las fronteras de la orientación en España para supervisar el estado de la misma tanto en el marco comunitario (Francia, Bélgica, Alemania, Holanda, Irlanda, Gran Bretaña, Italia y Portugal), como en el extracomunitario (centrándose, por su relevancia, en los EE.UU.).

El capítulo cuatro profundiza en el carácter de *cenicienta* que sigue ostentando la Acción Tutorial dentro del sistema educativo y para la propia Administración. Pese a ello, los Departamentos de Orientación se esfuerzan por impulsar el trabajo tutorial, haciendo de la colaboración la pieza esencial para su funcionamiento; un trabajo que en muchos casos se convierte en un proceso de formación para el profesorado, erigiéndose el orientador en el coordinador. También los EOEP son analizados en este capítulo: composición, reparto de responsabilidades y funciones, destacando su papel primordial de compensador de las desigualdades. La actuación coordinada y la colaboración entre profesionales se convierten en requisitos para el buen desempeño de los EOEP.

El capítulo cinco plantea las nuevas responsabilidades que debe afrontar el orientador en su práctica diaria; obligaciones que van más allá de su actuación con el alumnado. En los nuevos tiempos, los orientadores se ven en el compromiso de implicarse en los procesos de innovación y cambio que tienen lugar en los centros educativos, responsabilidad que puede verse facilitada y enriquecida a la luz de un modelo de trabajo colaborativo. No obstante, subirse al carro de este modelo de actuación no es fácil, ni siempre es eficaz. Por este motivo Santana Vega recoge, en el decálogo de la colaboración, los requisitos necesarios para establecerlo. De igual forma, la comunicación se convierte en un instrumento fundamental en el proceso colaborativo y, por ello, la autora apunta los aspectos esenciales para hacerla efectiva.

El capítulo seis afronta el tema de la orientación y la transición sociolaboral de colectivos desfavorecidos, haciendo especial referencia al grupo de los jóvenes. Las dificultades de este colectivo para incorporarse al mercado laboral han incrementado las actuaciones en pro de mejorar la situación: el *Tratado de Maastrich,* en su intento por reforzar las medidas en materia educativa, y la *Cumbre de Luxemburgo* mediante fórmulas novedosas para paliar el problema del paro y crear empleo, son algunas de ellas. Otro aspecto primordial que se aborda en este capítulo es la aplicación de las nuevas tecnologías al campo educativo. El uso del ordenador, la aplicación de programas informatizados, la telaraña mundial (correo electrónico, listas de distribución, *chat*, foros de discusión, etc.), han abierto nuevas posibilidades. Sin embargo, la utilización de estas nuevas tecnologías no está exenta de producir efectos perversos.

El capítulo siete, analiza los ejes sobre los que, según la autora, debe girar toda práctica profesional: *formación*, como medio que ayude a la mejora de la competencia epistemológica del psicopedagogo; *investigación*, como vehículo de mejora de la práctica; y *evaluación* de la calidad de la educación, como indicador del camino idóneo a seguir. Aunque la orientación ha estado interesada por la forma de ofrecer la atención/apoyo al alumnado, y ésta se ha erigido en un indicador de calidad, en la práctica sigue quebrantándose este principio y la mejora de la calidad se resiente en sus cimientos.

A priori podría decirse que la importancia de esta obra radica en el propio contenido que presenta, porque en él se aglutina no sólo el pasado y el presente de la disciplina, sino también los posibles derroteros que ésta puede tomar en el futuro, a la luz del nuevo escenario social. Sin embargo, lo que a mi modo de ver hace más completo el manual, si cabe, son las propuestas prácticas que aparecen en cada capítulo, y los dos apartados que se recogen al final de la obra: la bibliografía comentada, básica y complementaria, y los recursos en soporte papel, audiovisual e informático, que pueden ayudar sobremanera al lector a profundizar en muchos de los aspectos abordados a lo largo de las 363 páginas que conforman la obra.

Indudablemente, la combinación de todos estos factores convierte al libro en una obra excelente, y en un instrumento valioso no sólo para el aprendizaje, sino incluso para la docencia. Por ello, este manual es de obligada referencia para los profesionales de la Pedagogía, la Psicología y la Psicopedagogía. También para los que se encuentran en el camino de serlo (alumnado) y para todas aquellas personas imbuidas o interesadas en el complicado pero trascendental mundo de la educación y de la actuación psicopedagógica.

No quisiera terminar esta reseña sin mencionar que el prólogo de esta obra ha sido escrito por el Catedrático Miguel Ángel Santos Guerra, quien ha destacado de la autora que: «afortunadamente, para el pensamiento pedagógico, para la institución educativa y para la universidad, la profesora Lidia Santana Vega es una mujer sabia, sensible y coherente, que nos ha regalado este hermoso libro».

Ana Esther Cruz González

PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía Social–Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid, Narcea, 2003, 308 pp. ISBN: 84-277-1440-8.

Gloria Pérez Serrano, catedrática de Pedagogía Social en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, acredita una dilatada y estimable trayectoria en el quehacer científico y académico que en las últimas décadas toma como referencia la Pedagogía-Educación Social en España, incluyendo su progresiva y cada vez más desafiante apertura hacia otras realidades geográficas y sociales, especialmente en Europa y América Latina. De la importancia de este recorrido ya deja constancia el profesor José María Quintana en la «presentación» del libro que ahora comentamos, poniendo de relieve la «ingente labor constructiva, organizativa y hasta reivindicativa» de la profesora Pérez Serrano en sus actividades docentes e investigadoras, prolongada en numerosas publicaciones y en diversas responsabilidades institucionales.

Para quienes la conocemos, situados ante la lectura de un texto alentado por la voluntad de compendiar lo mucho que se ha dicho y hecho en nombre de la Pedagogía Social y de la Educación Social –ya sea desde la reflexión teórica o desde las actuaciones prácticas–, es difícil separar el itinerario vital de su autora de los significados inherentes a esta obra, a la que nos presenta como el «fruto de un profundo estudio contrastado con la realidad, orientado a buscar aplicaciones prácticas que contribuyan a su mejora», asumiendo sin reservas los principios que han de sustentar la formación integral de las personas desde la vertiente de la Educación Social, comenzando por la búsqueda de

la necesaria coherencia entre el pensamiento y la acción. Tener conocimiento, experiencia y vivencia en primera persona, compartiendo proyectos e iniciativas colectivas, en un escenario de propuestas y respuestas plurales, dialogante en las dudas y en las certezas, consciente de las posibilidades y limitaciones relativas a sus conceptos y métodos... facilita que la meta pueda alcanzarse.

Lo que no equivale a afirmar su pleno logro, al menos si se admiten las complejas y complicadas orografías que debe afrontar cualquier tránsito por la Pedagogía-Educación Social, tanto desde una perspectiva reflexiva como práctica, en el debate epistemológico, la confrontación socio-política o el ejercicio profesional. De ahí que lo deseable no consista en llegar a un destino más o menos identificable, sino más bien en darnos la oportunidad de estar en camino, abiertos a rutas y paisajes en los que tome impulso «el desarrollo de la ciencia pedagógico-social y de su praxis en el discurrir del tercer milenio». Así lo expresa la autora señalando los potenciales destinatarios de su obra, convidándolos a una profunda revisión histórica de la disciplina, de los procesos en los que se inscribe su construcción científica y de las connotaciones (conceptuales, teóricas, metodológicas, técnicas, etc.) que se asocian a su «intervención en la práctica con vistas a la resolución de problemas».

La tentativa no es nueva, como tampoco lo son –en sentido estricto– la Pedagogía Social o la Educación Social, aún cuando aceptemos que buena parte de sus principales aportaciones al mundo de la acción social, de los saberes pedagógicos, de las Universidades o de las profesiones sociales (entre las que incluimos las «educativas») se remontan a poco más de dos decenios.

De un lado, porque es justo reconocer las valiosas e innovadoras contribuciones de un importante elenco de autores que fuera de nuestras fronteras (entre otros: Natorp, Nohl, Baümer, Rössner, Agazzi, Mollenhauer, Klafki, Volpi), ya desde los últimos años del siglo XIX, han posibilitado vincular la expresión «Pedagogía Social» a diversos modos de entender la educación y sus realizaciones, discutiendo los orígenes y desarrollos tanto de su estatuto científico como de sus «aplicaciones prácticas», poniendo énfasis en «lo social» de la Pedagogía y la Educación, frente a su restricta asimilación a «lo escolar» o «formal».

De otro, con la mirada puesta exclusivamente en el panorama español, porque resulta impensable aludir a la Pedagogía Social sin nombrar a quiénes han protagonizado la elaboración y difusión de algunas de sus obras escritas más relevantes. Entre otros, obligado por razones de espacio a reducir la nómina a unos pocos, José María Quintana, Paciano Fermoso, Antoni Petrus, Juan Sáez, Martí March, Pedro Antonio Luque, José Ortega, Violeta Núñez... sin que podamos ni debamos obviar el reconocimiento que merecen muchos otros por su trabajo en campos tan densos como son la Animación Sociocultural, el Desarrollo Comunitario, la Pedagogía del Ocio, la Educación Especializada, la Educación de Adultos, los procesos metodológicos, el debate teórico, el desempeño profesional, etc. Hacer justicia a su labor en las Universidades españolas, en distintos foros científicos, en el estudio y la producción editorial, etc. supondría abrir un amplio listado de profesores e investigadores que siempre correría el riesgo de relegar a algunos. En todo caso, somos conscientes de que a unos y a otros debemos el resurgir de la Pedagogía Social en nuestro país, situando sus realizaciones en la vanguardia de la acción-intervención socioeducativa internacional.

Es precisamente en este contexto donde creemos que debe enmarcarse el perfil sociobiográfico de la profesora Pérez Serrano, a resultas de sus variadas y cualificadas presencias en la «construcción científica» y la «intervención práctica» que atiende a las denominaciones de Pedagogía Social y Educación Social. Expresiones a las que acudimos para hacer una relectura del título de su último libro. No sólo porque en él se declaran cuáles son los ejes que vertebran el contenido de la obra, sino también porque en ellas se resumen la mayor parte de los propósitos y objetivos desde los que ha sido escrita y ahora divulgada.

Remitirse a ellos supone, como señala su autora, poner de manifiesto una serie de afirmaciones que, en lo esencial, podemos sintetizar en una adecuada convergencia y complementariedad entre el desarrollo personal y el bienestar social; la apertura de las personas a las realidades en las que inscriben su vida, poniendo de relieve el valor de la convivencia en la diversidad (con el *otro* y con los *otros*); la naturaleza y el alcance educativo de los procesos y la misma consideración de la educación como un proceso, cargado de complejidades, en el que no pueden ni deben ser minusvalorados los componentes éticos, actitudinales, etc.; la coherencia que subyace a determinados principios educativos, como son el aprendizaje cooperativo, la atención a las diferencias individuales y a la diversidad, la actividad como motor del aprender haciendo, etc.

La Pedagogía Social, como ciencia, y la Educación Social, como ámbito de aplicación práctica, ofrecen sus territorios histórico, conceptual, teórico, metodológico, profesional, académico... para que estos principios tengan nuevas y alternativas posibilidades de concretarse en la formación integral de los sujetos y en sus opciones de desarrollo social, fortaleciendo los pilares de la convivencialidad, la cohesión social, la equidad, la tolerancia, la participación, la sociabilidad, la solidaridad, etc. En definitiva, mostrando algunas de las principales preocupaciones que han ido caracterizando la evolución histórica de la Pedagogía-Educación Social, en torno a las que se han ido formulando propuestas y respuestas por parte de un sinfín de autores, intelectuales, pedagogos, educadores, responsables políticos, instituciones, programas, etc.

Tratándose de un *saber* y de un *hacer* que no puede prescindir de la riqueza que atesora esta pluralidad de agentes y proposiciones, acudir a la Historia y a la Teoría parece inexcusable, tal y como se hace en el libro en dos de sus capítulos: el primero, abordando el «origen y evolución de la Pedagogía Social», motivando su nacimiento y la conformación de distintas etapas, con sus correspondientes representantes; el séptimo, en el que se revisa la tradición-renovación paradigmática, no sólo en lo que contiene a modo de perspectivas para el debate sino también de polémica, que trata de resolverse instando a un «pluralismo integrador».

Más que ésto, la atribución de algún tipo de identidad y entidad a la Pedagogía Social obliga a observar con especial detenimiento su objeto de estudio, su concepto y sus métodos. O lo que es lo mismo, derivar las lecturas de lo que es y representa en el marco de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias Sociales hacia unas determinadas realidades (la Educación Social, las personas que educan y/o se educan, y la sociedad), con unas particulares concepciones de las relaciones educación-sociedad, asignando un lugar destacado a las formas de conocer y actuar en dichas realidades, en las que se proyecta con el deseo explícito de mejorarlas. De ello se ocupa la profesora Pérez Serrano en cuatro de los capítulos de la obra, con una lograda sistematización y justificación argumental, al poner énfasis

en el carácter científico –normativo y prescriptivo, teórico y práctico– de la Pedagogía Social, necesariamente predispuesta a la integración y complementariedad que proviene de otros saberes pedagógicos y sociales, ya que «requiere la colaboración de diferentes ciencias y profesiones para ir avanzando en su configuración y desarrollo teórico-práctico» (p. 116).

Esta visión disciplinar de la Pedagogía-Educación Social, refrendada por su vertiente aplicada y profesional, será tratada en otros capítulos del libro, en los que se formulan distintas consideraciones sobre la especificidad curricular de la Pedagogía Social, sus avatares y actualidad en nuestras Universidades, los procesos formativos relativos a las titulaciones de Educación Social y Pedagogía Social, los espacios profesionales de los educadores sociales y pedagogos sociales en un mundo profesional y laboral sometido continuas revisiones, con especial impacto en las llamadas profesiones sociales y educativas. El octavo y último capítulo se dedica a una somera presentación de los principios y secuencias que articulan la «intervención en Pedagogía Social», retomando algunas de las aportaciones contenidas en otras publicaciones de la profesora Pérez Serrano. En este caso, una vez más, para acentuar el sentido estratégico y metodológico que subyace al diseño de proyectos sociales, a los procedimientos y técnicas (preventivas, de ayuda, terapéuticas, de resolución de conflictos, etc.) con los que se fundamentan y elaboran, desde el propio diagnóstico y análisis de la realidad hasta la evaluación y difusión de sus procesos y resultados.

De principio a fin, son contenidos que nos llevan a admitir que se observa coherencia entre la teoría y la práctica, en los términos en que aquélla se procura intencionalmente por parte de la autora. Más aún, permiten reconocer que estamos ante un libro sugerente en temas y utilidades para quienes deseen aproximarse a la reflexión y la acción pedagógica-social, a sus debates inconclusos y a sus múltiples opciones para construirse como ciencia, disciplina académica y profesión; ya que, como anota en su epílogo el profesor Quintana, obras como ésta «nos ayudarán a plantearlas, a considerarlas y a ir tras su solución».

José Antonio Caride Gómez

TORREGO SEIJO, J. C. y MORENO OLMEDILLA, J. M.: *Convivencia y disciplina en la Escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid, Alianza, 2003, 208 pp. ISBN: 84-206-4176-6.

Este libro pretende abordar un asunto especialmente sensible. La principal advertencia al leerlo es no tomarse la parte por el todo. El título tiene que ver con el contenido, pero lo desborda ampliamente. Sus autores, reconocidos especialistas en el tratamiento democrático de los centros educativos, centran lo sustantivo de su aportación en propuestas concretas relativas a la prevención y corrección de problemas de convivencia en los mismos. Para darle encaje, ese amplio material va precedido de una breve exposición teórica en torno a la «violencia, comportamiento antisocial y conflictos de convivencia en centros escolares». Éste es el núcleo de la cuestión que se afronta, más que el de la democracia en sí y sus múltiples exigencias. Le sigue una propuesta metodológica secuencial de las fases de trabajo en grupo que los profesores implicados en renovar el ambiente convivencial en su centro debieran seguir. El modelo de procesos

serviría de marco para ofrecer una respuesta «global», integradora, a los asuntos que el grupo considerara apropiado atender. Y viene a continuación, la exposición de diez ámbitos específicos de actuación.

Los campos elegidos, muy detallados y «prácticos» en ocasiones, permiten advertir los flancos más débiles en la vida real de los centros. Por algo se proponen pautas de acción reflexiva sobre los mismos. Las «medidas organizativas», en cuanto a personal, recursos y estructuras que se ocupen de la resolución de conflictos, ocupan espacio preferente en cuanto a páginas. A continuación, lo que más atención suscita son los «cambios en el currículum», las posibilidades de articulación curricular de los valores, con interesantes propuestas y modelos metodológicos. Le siguen las «habilidades de comunicación y resolución de conflictos», con técnicas para transformar situaciones conflictivas en aprendizaje democrático. En cuarto lugar, cómo «mejorar los procesos de gestión del aula», elementos a tener en cuenta y cómo actuar para que el tiempo y espacio del aprendizaje sea más fructífero. Los otros siete aspectos que se revisan, con menor desarrollo, son los relativos al «conocimiento del alumnado», las «normas de comportamiento en el aula», las «normas de convivencia en el centro», las «condiciones mínimas de seguridad», la «colaboración de las familias» y el «entorno social del alumnado».

Aportación relevante del libro es la bibliografía académica reciente en que apoyan los autores la reflexión sobre cada uno de los aspectos sugerentes de atención. Lo es también el cuidado en poner sobre la mesa cuestiones a menudo descuidadas. No es indiferente, sin embargo, ni la selección ni su gradación de atención, expresiva en la práctica de las líneas directivas de lo que «se puede hacer» en y desde los centros de manera «no convencional» ni meramente burocrática. Esta jerarquización –aunque competa a los profesores escoger los ámbitos más oportunos a sus intereses y necesidades– prima la actuación directa de cada profesor y reduce a segundo plano las variables exógenas al aula y al centro. Centra, pues, en el profesorado la respuesta educativa a los conflictos. Verdad es que se sugiere la colaboración de asesores externos en la gestión de estos procesos de los profesores, como igualmente se alude, brevemente, a la necesidad de otros profesionales en la vida de los colegios y a la implicación con las administraciones «locales» para aprovechar mejor los recursos del entorno. Pero, en definitiva, el peso fundamental de las propuestas recae sobre el esfuerzo diario de cada profesor. Redunda en este sentido la insistencia en la necesidad de otra formación del profesorado, a la que de algún modo el propio libro pretende contribuir.

Con ser todo ello muy interesante, necesario, y en algún momento viene tocado de la inmediatez de haber coordinado algún grupo en un Instituto, no parecen muy convencidos los autores de que sea extrapolable su idea del «algo más que se puede hacer y que sea distinto». Si el aula y el centro son, en su opinión, una variable tan importante en la violencia que aflora en los centros como puedan serlo las circunstancias personales, familiares y sociales de los alumnos; si, además, el problema que se plantea –educativo primordialmente, al parecer– consiste en hacer más inclusivas y protectoras para los desposeídos y desventajados nuestras escuelas, no parece coherente reducir la propuesta a lo que «se puede hacer». La perspectiva del voluntarismo posibilista, que el libro acentúa con múltiples cautelas –como por ejemplo, en las pp. 55, 70, 83, 85, 86, 92...– hacia cuanto suponga «malestar», malentendidos o «resistencias» a la renovación, se compadece mal con el rigor del «deber ser»

cualitativo que es exigible a los centros educativos como espacios privilegiados de la socialización deseable. ¿Quién salva la distancia entre lo posible y lo necesario? Lo más probable es que, con sólo estos mimbres, sin exigencias claramente definidas y compartidas entre las distintas administraciones implicadas y el profesorado de a pie, la escuela pública sea cada vez menos apetecible y menos eficiente. Globalmente, ni integrará, ni cohesionará, sino todo lo contrario. Apostar por que los centros públicos, en su dinámica actual tan poco autónoma, se autorregulen y adapten a los desbordantes problemas que les inundan, mientras las estructuras educativas paralelas están ajenas a los mismos o los tienen muy disminuidos, es una forma muy acreditada de aumentar la desigualdad y la «guetización» de la violencia antidemocrática en ellos.

Llama la atención, en este sentido, que no haya menciones sustanciales a las políticas educativas existentes o deseables ni a la legislación correspondiente, ya en proceso de revisión cuando se editó el libro en 2003. A pesar de que se esté hablando de violencia –asunto teorizado de modo escasamente acorde con lo que está sucediendo en este momento– y de democracia, aspecto sobre el que el marco teórico se supone implícito. Se hurtan, de este modo, a la comprensión y al debate, cuestiones de gran relevancia para la comprensión de la violencia y su distribución en el sistema educativo actual. Es de temer, en todo caso, que el rusoniano velo con que se observa la escuela diste mucho de las posibilidades reales que ésta tiene para renovarse por sí misma. Además, no encuentra el tono cómplice con la experiencia de maestros y enseñantes. Los retoques de hábitos que a éstos se les proponen recuerdan un libro de «buenas lecturas» que, a comienzos del pasado siglo, decía a los escolares: «si todos los ciudadanos de un estado tuvieran estas condiciones, si a ellos reunieran el cumplimiento de los deberes religiosos y el consiguiente respeto hacia los ministros del Altísimo, esa nación que sería fácilmente gobernada alcanzaría de seguro la riqueza y la felicidad» (CABALLERO, J.: *El Libro de los deberes*, Madrid, Hernando, 1904, p.53). Lo mejor de estos presupuestos moralizantes es que no exigen consignación presupuestaria. Abogan, sin decirlo, por el estado mínimo también en ésto. Propician, eso sí, el discurso retórico del reformismo «benéfico», partidario de seguir suplantando la política con la pedagogía, con el resultado consiguiente de una educación disfuncional: ¿democrática o violenta?

No se entiende bien, en fin, la argumentación contraria a la existencia de una asignatura específica de educación democrática, de convivencia ciudadana o como se quiera llamar. Esta postura, a la que son proclives algunos docentes, tal vez conduzca más vivamente la atención del lector hacia las propuestas que se apuntan. Pero la «asignaturización» no necesariamente implica «devaluación». Especialmente, si se desarrolla en el sentido que los propios autores propician de cómo debiera revisarse el vitae, muy en línea, por demás, con la «educación para la convivencia» que se proponía a los centros experimentales de la reforma preparatoria de la LOGSE entre los años 1983-1987. ¿Por qué no defender abiertamente, si no, otra educación sin ninguna asignatura? En esta cuestión, nada irrelevante, todavía parece planear ominosa sobre los educadores, como decía recientemente Savater *(El País,* 01-03-05), la sombra de lo que fue aquel doctrinarismo formador del «espíritu nacional» en la época franquista. Con la indiferencia consiguiente hacia lo comunitario, lo público y lo político.

Manuel Menor Currás

RODRÍGUEZ DE LA TORRE, M.: *Stop al fracaso escolar.* Barcelona, Editorial Grijalbo, 205 pp. ISBN 84-253-3795-X.

El libro consta de siete capítulos sobre distintos aspectos que tienen incidencia en el rendimiento escolar y, por tanto, deben ser analizados al plantear como evitar el fracaso escolar.

En la introducción, la autora describe su propia experiencia en un sistema educativo, a comienzos de la década 1970-1980, que no tenía en cuenta las características individuales de los alumnos y, por tanto, tampoco de los alumnos sobredotados, entre los que se encontraba la propia autora. Este sistema educativo no sólo no podía dar una respuesta educativa a las necesidades específicas de los alumnos sobredotados sino que sancionaba cualquier tipo de pensamiento que no se atuviese a la norma. Reseña, asimismo, su traslado a EE.UU., becada por un centro de investigación para personas «*diferentes*» cuyo cerebro funcionaba más rápido, dónde encontró apoyo a sus inquietudes intelectuales y allí se despertó su interés en analizar científicamente el aprendizaje humano y las variables que intervienen en el proceso del conocimiento.

El capítulo primero está dedicado al cerebro como órgano de producción de ideas y el que realiza las funciones de coordinación con las distintas partes del cuerpo. Explica, asimismo, el funcionamiento del sistema nervioso y el proceso seguido por el mismo, gracias a la existencia de neuronas. Destaca como la inteligencia depende de muchas variables, entre ellas el número de neuronas, si bien considera que el número no es lo más importante sino que lo fundamental es la calidad de las mismas, la cantidad de conexiones entre ellas y la velocidad a la que se hacen estas conexiones.

El capítulo segundo trata de las teorías relativas a la inteligencia. Se centra principalmente en dos: la teoría sobre la descripción fisiológica de las áreas cerebrales de Brodman y la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, teorías que han supuesto para la autora el sustrato científico de mayor influencia. Describe brevemente la teoría de Brodman centrándose en dónde se producen cada una de las inteligencias, resaltando cómo a partir de los estudios de Brodman, se supo que cada parte del cerebro se encargaba de un tipo de inteligencia diferente y no que la inteligencia se producía en todo el cerebro como se pensaba hasta entonces. La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner nos resalta como la mayoría de las personas cuentan con el espectro completo de inteligencias, cada individuo mantiene unas características particulares conforme utilice las ocho inteligencias básicas. Gardner introduce un concepto desconocido en el campo de la inteligencia: el potencial o la capacidad que tiene el ser humano de aumentar su inteligencia, de conocer más rápido, de pensar con ideas nuevas en campos hasta ahora inexplorables por la razón humana. Partiendo de estas dos teorías, la autora elabora su propia teoría de la inteligencia, y así describe seis tipos de inteligencia (inductiva, deductiva, lógica, lingüística, matemática y abstracta o espacial) y plantea como cualquier tipo de aprendizaje debería favorecer que las áreas del cerebro que acogen estos seis tipos diferentes de inteligencia estuviesen lo suficientemente activas y despejadas como para que nuestras neuronas pudieran discurrir por todas ellas y, de este modo, utilizar nuestras capacidades intelectivas y nuestro cerebro al cien por cien.

¿Tenemos todos las mismas capacidades? La respuesta a esta pregunta es el objetivo central del capítulo tercero. El cerebro de todas las personas tiene la misma cantidad de partes, las zonas que forman el cerebro son siempre las mismas. Por este motivo, indica la autora, todos tenemos las 52 áreas de las que hablaba Brodman, y, por, tanto, las mismas habilidades intelectuales. Las personas que aprenden antes y comprenden más son las personas que poseen un cerebro con unas neuronas sencillamente más trabajadoras. Es decir, son neuronas que están bien conectadas y cumplen su tarea. En el cerebro existen departamentos con diferentes habilidades; si las tenemos bien distribuidas podremos aprender más y mejor. Describe, asimismo, las seis capacidades intelectuales y cómo se comportan los que poseen cada una de estas capacidades para concluir que todos somos diferentes aunque tengamos las mismas posibilidades para entender, retener y comunicar; que todos tenemos la posibilidad de mejorar: no podemos cambiar la cantidad de neuronas, pero sí podemos mejorar la calidad. Con un método adecuado podemos lograr que se produzcan más conexiones entre las áreas, es decir, sacar más partido a nuestro cerebro.

El capítulo cuarto se centra en aclarar qué entendemos por combinatorias cerebrales, es decir, la forma en la que se relacionan las distintas capacidades intelectuales en nuestro cerebro. Según combinemos nuestras capacidades intelectuales, tendremos un perfil intelectual determinado, una tipología predominante. También, describe estas tipologías y el comportamiento de los individuos en los que predomina cada tipo de inteligencia, destacando el tipo omnicomprensivo que es aquel que utiliza de forma natural todas sus inteligencias, y lo que ocurre en aquellos casos en los que las inteligencias están excesivamente descompensadas, pudiendo llegar a darse manifestaciones de retraso mental medio y grave. El exceso de su variable inductiva no amparada en su correcto desarrollo de las demás inteligencias hace que estas personas sólo puedan acceder de forma superficial al conocimiento sin que puedan recibir información ni transmitirla.

El capítulo quinto, la autora presenta los objetivos fundamentales de sus tests de inteligencia, diseñado para conocer los pasos que da un cerebro entre una pregunta y una respuesta; es decir, la capacidad que cada alumno tiene de elaborar una respuesta; de efectuar los pasos de un razonamiento; de diseñar una solución para un problema determinado; de vertebrar un discurso o de exponer una opinión. Estos tests de inteligencia no tienen nada que ver con las pruebas tradicionales de inteligencia para adultos en los que se mide el cociente intelectual, pero no el desarrollo de una capacidad. Presenta, asimismo, sus tipos de tests de inteligencia: tests para niños (niños que aún no saben leer, niños con conocimientos básicos de letras y números), tests para adolescentes problemáticos, así como tests para adultos y para adolescentes no problemáticos.

El capítulo sexto está dedicado a casos prácticos, historias de personas con las que la autora ha trabajado y que han conseguido mejorar sus capacidades intelectuales. Los casos son variados (un adolescente fracasado, una opositora, un ejecutivo, el discapacitado psíquico, el niño disperso, el adolescente rebelde, el ama de casa, y la estudiante universitaria) y se pretende que, a través de las experiencias que ellos vivieron, de los ejercicios que realizaron, permitan al lector conocer mejor como funciona su cerebro y qué tipo de ejercicios debe realizar.

El fracaso escolar y los factores que lo causan constituyen el eje central de la última parte del libro. La autora parte de la consideración de que los factores que

dificultan el desarrollo armónico de las capacidades de un número muy significativo (la cuarta parte) de los alumnos españoles de la enseñanza obligatoria se pueden agrupar en: factores que radican en el nivel de madurez de los alumnos; trastornos del desarrollo; trastornos del aprendizaje; trastornos psicopedagógicos; trastornos psicológicos; problemas de aptitudes y rendimiento y factores derivados de un sistema educativo deficiente. Se hace un análisis muy breve de cada uno de ellos y se proponen las soluciones que a juicio de la autora se consideran más adecuadas.

Finaliza con unas breves conclusiones sobre el aprendizaje, el conocimiento y la necesidad de buscar razones para lanzarse a la aventura del conocimiento.

El libro de Marta Eugenia Rodríguez de la Torre está escrito desde el apasionamiento de quien elabora su propio método de aprendizaje y, además, considera que lo importante no es aprender y aprobar materias, sino preparar nuestras capacidades intelectivas para, con el mínimo esfuerzo, poder adquirir todo tipo de conocimientos.

Alicia Rivera Otero

GIL MADRONA, P.: *Diseño y desarrollo curricular en Educación Física y educación infantil.* Sevilla, Wanceulen, 2003, 165 pp. ISNB. 84-95883-44-9.

El estudio científico de la Educación Física ha experimentado en la última década un creciente auge a la luz de la gran cantidad de libros aparecidos en el mercado, de las tesis doctorales leídas, de las publicaciones de rigor aparecidas en revistas de impacto, como es el caso de la Revista de Educación, y por la dimensión social de la Educación Física en los últimos años en la población estudiantil y en las familias, tanto en el ámbito escolar y como extraescolar.

Sin embargo como dice el profesor Darly Siedentop en su preámbulo –*The Ohio State University*– el libro *Diseño y desarrollo curricular en Educación Física y Educación Infantil: selección y secuenciación de objetivos y contenidos,* cubre un vacío en el terreno de la educación física ya que hay muy pocos medios/recursos que centren su atención en el currículo de la educación física en la educación infantil y en publicaciones de enseñanza para niños hasta los seis años. En este sentido, todos deberíamos estar agradecidos a Gil Madrona por su contribución con este libro y con la colección de textos que ha coordinado de la editorial deportiva Wanceulen sobre Educación Física en la Educación Infantil, ya que hoy en día está bastante probado que, unas apropiadas clases, unos espacios y montajes de acción enriquecedores y una cantidades de actividades físicas en los primeros años, contribuyen a enriquecer la vida de los niños y a su vez a su desarrollo afectivo, social, motriz y cognitivo.

El libro está organizado en seis capítulos. El capítulo primero, al que el autor titula «la educación infantil y funciones de la educación infantil», subraya la importancia de la escuela infantil, hace un recorrido histórico de la educación infantil hasta llegar al carácter educativo que tiene en la actualidad, para concluir con la actual participación-colaboración de los padres en la escuela infantil.

En el capítulo segundo aborda el autor la motricidad como componente del desarrollo global del niño en la etapa de infantil, la motricidad en los planteamientos legales de la educación infantil, así como el tratamiento y diseño de la

motricidad en el currículum de la educación infantil.

El capítulo tercero está dedicado al desarrollo curricular y la programación de la educación física en la educación infantil desde una perspectiva globalizadora. En este apartado se atiende con esmero al desarrollo del currículo escolar especial consideración en la etapa de infantil, la programación didáctica y la unidad didáctica como *modus operando* y la atención a la diversidad.

El capítulo cuarto se ocupa del tratamiento de los temas transversales: la educación para la paz y la convivencia desde una perspectiva inter y multicultural, el consumo, la salud y la educación ambiental.

De esta forma se da paso al capítulo quinto y que el autor lo titula «la conexión entre la teoría y la práctica: concreciones prácticas en unidades didácticas». En dicho capítulo se acomete el diseño y planificación de la unidad didáctica y las sesiones de trabajo desde una perspectiva de integración de la motricidad en unidades didácticas globalizadas, la selección de contextos, ambientes, entornos o realidades de aprendizaje en la educación física y su concreción de estas realidades de aprendizaje en la sala-gimnasio, la selección de los contenidos a partir de los entornos o contextos creados, las características de las actividades y la concreción práctica en la sesión de trabajo.

Concluye la obra con el capítulo sexto en donde el autor fija, de manera secuenciada, los objetivos y contenidos de una educación física temprana desde una perspectiva globalizadora, por ciclos (0-3 años y 3-6) y por edades (1, 2, 3, 4, 5 y 6 años), presentando al final una ejemplificación de temporalización de unidades didácticas de educación física en su conexión con los contenidos didácticos del aula de infantil. Aquí la apuesta es extensa y meticulosa, detallada, exigente, repleta de información precisa y de máxima utilidad para preparar y programar la intervención didáctica en y desde la motricidad en la educación infantil.

Como se observa, la obra, en definitiva, es un manual teórico-práctico y bien documentado. Su publicación es muy oportuna para contribuir a educación física en las primeras edades, ya que aporta criterios de rigor conceptual, metodológico y buenas prácticas en la Educación Infantil, obra que se verá completada con el resto de textos de la colección «Educación Física en Educación Infantil». Texto y colección que, sin ninguna duda, dejará huella, por su trabajo sistemático de fundamentaciones, por su precisión y por sus aportaciones, tanto en la parte teórica como en la recogida de aspectos prácticos. Será un referente para todos aquellos profesionales que tengan su espacio de intervención didáctica en los niños pequeños antes de alcanzar la edad escolar obligatoria. Como vemos, con todo ello se configura una obra que, en su conjunto enriquece al mundo educativo de la educación infantil (0-3 y 3-6 años). En todo caso, estamos ante una importante innovación en la literatura específica sobre la Educación Física y su implementación en la Educación Infantil.

Isabel García Alfaro

NORMAS GENERALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser originales o inéditos. La extensión de los mismos no sobrepasará las 25 páginas. La presentación deberá remitirse en formato informático (disquete) en cualquier procesador de texto (Word o WordPerfect, etc.) a través del correo electrónico a la dirección: revista.educacion@mec.es.

3. Se deberá acompañar de un breve resumen del artículo de 8 a 10 líneas. Opcionalmente podrá adjuntarse el resumen también en versión inglesa.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá adoptar la forma siguiente:

a) **Libros**: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma y año de edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GÓMEZ LORENZO, M. y otros: *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

b) **Revistas**: Apellidos/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C.: «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309 (1996), pp. 498-789.

5. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página.

6. Las citas textuales deberán separarse por una línea en blanco anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda, seguidas del apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

7. Los esquemas, dibujos, gráficos, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro.

8. Los originales recibidos serán evaluados anónimamente por expertos externos. Estos informarán acerca de la publicación de los artículos. A su vez podrán emitir sugerencias pertinentes a los trabajos publicables.

9. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

ISSN 0034-8082

SUMARIO
CONVERGENCIA EUROPEA Y UNIVERSIDAD

CARMEN ALBA PASTOR: *Presentación del monográfico: La Universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior: el profesorado universitario y las TIC en el proceso de convergencia europea.* —CARMEN ALBA PASTOR: *El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior.* —FRANCISCO MICHAVILA PITARCH: *No sin los profesores.* —LEONOR MARGALEF GARCÍA Y JUAN MANUEL ÁLVAREZ MÉNDEZ: *La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior.* —CARMEN ALBA PASTOR Y RAFAEL CARBALLO SANTAOLALLA: *Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación.* —JUAN DE PABLOS PONS Y PATRICIA VILLACIERVOS MORENO: *El Espacio Europeo de Educación Superior y las tecnologías de la información y la comunicación. Percepciones y demandas del profesorado.* —JOAQUÍN PAREDES LABRA Y MERITXELL ESTEBANELL MINGUELL: *Actitudes y necesidades de formación de los profesores ante las TIC y la introducción del crédito europeo. Un nuevo desafío para la educación superior.* —JOSEFA CABELLO MARTÍNEZ Y PALOMA ANTÓN ARES: *Conversaciones con el profesorado. Un estudio en cuatro universidades españolas sobre el Espacio Europeo y el uso de las TIC.* —PILAR SÁNCHEZ HÍPOLA Y AINARA ZUBILLAGA DEL RÍO: *Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación.* —NARCISO GARCÍA NIETO, INMACULADA ASENSIO MUÑOZ, RAFAEL CARBALLO SANTAOLALLA, MERCEDES GARCÍA GARCÍA Y SOLEDAD GUARDIA GONZÁLEZ: *La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea*

ANTONIO NAVÍO GÁMEZ: *Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional.* — ENRIQUETA MOLINA RUÍZ: *Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa.* —SILVINA PARICIO TATO: *Política educativa europea.*

DANIEL ANAYA NIETO: *Efectos del resumen sobre la mejora de la metacomprensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico.* — JESÚS-NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ; ANA DE CASO FUERTES; RAQUEL FIDALGO REDONDO Y OLGA ARIAS GUNDÍN: *La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador.* —MANUEL SALAS VELASCO: *La demanda de educación superior: un análisis microeconómico con datos de corte transversal.* —JOSÉ LUIS GAVIRIA SOTO: *La equiparación del expediente de bachillerato en el proceso de selección de alumnos para el acceso a la universidad.* —LEONOR MARGALEF GARCÍA: *La formación del Profesorado Universitario: análisis y evaluación de una experiencia.*

DAVID LASAGABASTER: *La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español.*

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA