

Mejora continua de la práctica docente universitaria: una experiencia desde el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior

Rosa M^a RODRÍGUEZ IZQUIERDO

Correspondencia

Rosa María Rodríguez Izquierdo

Universidad Pablo de Olavide
Ctra. De Utrera, km. 1
C.P. 41013 Sevilla

Tel.: 954 348535

Fax: 954349199

E-mail: mmrodizq@upo.es

Recibido: 25-10-2006

Aceptado: 11-1-2007

RESUMEN

Con este artículo tratamos de compartir algunas reflexiones y experiencias que han ido gestándose en conversaciones con compañeros de departamento y otros colegas con los que he tenido la ocasión de participar en cursos de formación. Estas experiencias surgen al hilo del proceso de Convergencia del Espacio Europeo de Educación en el que nos encontramos en la Universidad. Entendemos que este proceso puede suponer una oportunidad histórica sin precedentes en la significación didáctica de sus principios si nos comprometemos, docentes y gestores, en un proceso de mejora continua de la docencia universitaria que ponga de manifiesto la importancia de la misma. En ningún momento tratamos de cerrar temas o mucho menos sugerir soluciones a un proceso que está en marcha. Nuestra intención, más bien, es seguir favoreciendo una reflexión que tendremos que ir haciendo entre todos si no queremos estar al margen de un proceso del que somos agentes indispensables.

PALABRAS CLAVE: Convergencia del Espacio Europeo de Educación, Procesos de mejora, Docencia universitaria.

Continuous improvement of university teaching practice: an experience based on the process of convergence into the European Higher Education Area

ABSTRACT

In this article the author shares some reflections and experiences stemming from conversations with colleagues in the Department and other colleagues with whom the author participated in formative courses. These experiences arise in relation to the process of Convergence into the European Higher Education Area which we face at university. The Convergence is an unprecedented historical opportunity in terms of the didactic implications of its principles. We need to commit ourselves, both professors and administrators, to a process of continuous improvement in teaching at university level underlying its importance. At no moment should the author try to close off issues or propose solutions to an on-going process. The intention is rather to encourage more contributions based on a desire to build together, since we do not want to be left aside in a process of which we are key agents.

KEY WORDS: Bologna Declaration on the European Higher Education Area, Processes of improvement, University teaching.

“Soy profesor a favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor a favor de la belleza de mi propia práctica.”

PAULO FREIRE

Un nuevo espacio europeo de educación superior: ¿necesidad de supervivencia u oportunidad didáctica?

Estaremos de acuerdo en convenir que el proceso promovido desde la Unión Europea de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) posiblemente esté más orientado al reconocimiento transparente y fácil de las titulaciones y la búsqueda de una educación de calidad, cifrada en la posibilidad de integración de los estudiantes en un mercado laboral sin barreras, que a un cambio metodológico en el ámbito universitario. En cualquier caso, se trata de un hecho ineludible y ante el que caben dos posturas profesionales, a veces incompatibles: el optimismo (o, como lo denomina Escudero (2006), *“los ojos de la posibilidad”*) y el pesimismo pedagógico. Existe también, desde nuestro punto de vista, un tercer posicionamiento que daremos en denominar optimismo moderado y en el que nos gustaría focalizar nuestras consideraciones.

Lo que también parece indiscutible es que la institución universitaria demanda un cambio de enfoque en un mundo marcado por el cambio permanente. Entendemos que, por muy acomodados que nos encontremos en la situación presente, a todas luces se hace precisa una crítica interna que nos indique que las cosas no pueden permanecer inamovibles. Una vez más, este proceso puede ser la coyuntura para volver a intentar *reinventar la Universidad*.

Nos resistiremos a ilustrar los muchos debates que se han sucedido en los últimos años en torno al sistema de enseñanza superior. Un proceso iniciado en 1998 con la Declaración de la Sorbona y ratificado en 1999 con la Declaración de Bolonia que culminará en el 2010. Es incuestionable que el futuro de la Universidad en estos momentos pasa por Bolonia. El proceso de Bolonia es paulatino e irreversible: *“El diagnóstico de la situación actual podría sintetizarse afirmando que la reforma de las metodologías educativas se percibe como un proceso que es imprescindible abordar para una actualización de la oferta formativa de las universidades españolas, y que de hecho está ya de alguna forma en marcha, lo que no es óbice para que el mismo concite todavía no pocas incertidumbres”* (MEC, 2006: 7).

En este artículo nos centraremos en uno de los objetivos de este proceso: el establecimiento de una Europa del Conocimiento y de un sistema educativo de calidad. Para hacer viable estos principios, se hace precisa la incorporación de unos métodos de trabajo basados en un paradigma educativo que pone el acento en una educación centrada en el aprendizaje con preferencia a una educación centrada en la enseñanza (JARVIS, 2006). Todo ello sin perder de vista el punto del que partimos en nuestro contexto: *“en las universidades europeas la metodología está ya más enfocada en el aprendizaje centrado en el alumno, en el fomento de competencias y en el acompañamiento tutorial; en España el peso de la docencia pivota todavía mayoritariamente sobre la clase magistral y sobre los contenidos, con un mayor desarrollo memorístico (“cabezas bien llenas y no bien hechas”).”* (MEC, 2006: 8).

Por tanto, parece clara la meta de que el alumnado en la Universidad debe aprender a aprender y el profesorado en la Universidad debe reaprender a enseñar (RODRÍGUEZ IZQUIERDO, 2003).

Nos enfrentamos, pues, a un cambio que podemos afrontar como simple necesidad de supervivencia o como un reto profesional de crecimiento.

Retos que conlleva el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ects)

La aceptación del sistema de créditos ECTS deberá promover el aprendizaje y el autoaprendizaje, pero también podría convertirse en un simple criterio de medida o en un cambio en la manera de concebir la práctica docente. Lo que parece claro de este elemento innovador del sistema europeo es la decisión de tomar en cuenta la totalidad de las tareas que el estudiante realiza. Esto permite mayor flexibilidad y creatividad. Parece muy fácil, pero en el fondo constatamos que se trata de algo bastante más complejo en la práctica, pues conlleva importantes cambios tanto en el papel del profesorado como del estudiante y, en definitiva, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La adopción de los ECTS constituye una reformulación del planteamiento y de la organización curricular para adecuarlas a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante y en la adquisición de competencias.

Antes de continuar, merece la pena indicar que ninguno de los retos y tareas a los que nos referimos son novedosos. Lo nuevo es que se han transformado en retos europeos y que con ellos cabe comenzar a hablar de una calidad que también guarda relación con la mejora de la docencia universitaria y no sólo de la investigación¹. Discurso bastante reiterativo en nuestro país pero que no se

¹ La Universidad de Harvard ha publicado recientemente un informe que considero relevante para instituciones universitarias que deseen establecer un equilibrio entre los recursos que se invierten en fomentar la investigación y los que se invierten en mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los temas recurrentes de este informe es la profesionalización de la enseñanza, es decir, el objetivo de elevar la enseñanza a la categoría

termina de regular. La nueva concepción del crédito ECTS en esta dirección introduce un novedoso matiz en el discurso y en la práctica.

Desde nuestro punto de vista, la incorporación de la nueva definición del crédito comporta la ampliación y mayor concreción de los planes de trabajo de los proyectos educativos de las distintas materias. Con una mayor concreción de objetivos, descripción de tareas del estudiante y de los modos de evaluación; con la incorporación de tutorías y otras actividades alternativas a las llevadas a cabo en el espacio de aula; y con una concepción de la evaluación no meramente unida a lo presencial sino al total de las actividades realizadas por los estudiantes para lograr las competencias o los objetivos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el papel del profesorado consiste fundamentalmente en un trabajo de selección significativa de contenidos que contribuyan al perfil profesional de sus estudiantes y, desde ahí, una oferta de actividades que le permitan orientarse hacia la obtención de esas competencias². El perfil de egreso de cada titulación define las características deseadas en la persona titulada para desenvolverse de la mejor manera posible como profesional y como ciudadano. Este perfil de egreso, por tanto, constituye un referente imprescindible de la formación universitaria.

¿Cambia en algo la universidad?

En términos generales, aunque de manera muy gradual, se está produciendo un cambio en el paradigma de enseñanza/aprendizaje, donde el enfoque centrado en el alumnado está tomando relevancia. Todo ello acorde con la mencionada *Sociedad del Conocimiento* que es también una *Sociedad de Aprendizaje*. Este concepto está íntimamente unido a la comprensión de la Educación en un contexto más amplio: el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida (*Long Life Learning*). En este contexto se pone de moda el conocido eslogan: *estudiar toda la vida para trabajar toda la vida*. En otro tiempo uno se formaba para toda una vida, hoy día nos pasamos la vida formándonos.

De esta forma, la Universidad también cambia su función pasando de concluir el proceso formativo a convertirse en un eslabón más en el proceso de aprendizaje y desarrollo profesional que durará toda la vida. Por otro lado, *“la función formativa de la Universidad ya no debe dirigirse únicamente a la preparación de jóvenes para el ingreso en el mundo laboral, ni a la formación sólo de las élites, sino a toda persona que desee o necesite readaptar su desempeño profesional con nuevos aprendizajes que le ayuden a no estancarse ni laboral ni personalmente, en un mundo en cambio”* (CIDUA, 2005: 7).

Uno de los autores más prestigiosos y reconocidos sobre el cambio educativo, Fullan, afirma: *“uno de los rasgos más prometedores de este nuevo conocimiento sobre el cambio es que tiene sentido”* (FULLAN, 2002: 31). El autor se refiere a los cambios en las escuelas, pero podríamos muy bien aplicar sus palabras al ámbito universitario; nos señala que el principal problema no es la ausencia de innovaciones, sino más bien la presencia de demasiados proyectos aislados, eventuales, fragmentados y arreglados de forma excesiva. El profesorado, los directivos y en general todos los profesionales de la Educación se sienten agobiados por las demandas y exigencias de innovación que proceden del exterior y de las que en muchas ocasiones no entienden su sentido.

Por otro lado, Fullan (1993: 18) reconoce que *“los educadores no pueden llevar a cabo esta tarea solos. Ya se espera demasiado de ellos. El trabajo del profesor es mucho más complejo que antes. Deben responder a las necesidades de una población estudiantil diversa y cambiante, a una tecnología en el lugar de trabajo que se transforma rápidamente, y a las exigencias de perfección de todos los sectores de la sociedad. El mercado global todavía eleva más el listón de los resultados de la escuela. Las condiciones sociales, cada vez más deterioradas, siguen ensanchando la brecha entre los que tienen y los desposeídos”*.

El hilo conductor de la política y estrategia de cambio educativo en el enfoque sugerido por Fullan es que el cambio, en situaciones dinámicamente complejas, no es lineal, no podemos pronosticar ni orientar con precisión el proceso, y debido a la complejidad del mismo requiere de muchos actores.

¿Cómo entendemos la práctica docente?

Creemos que en los tiempos actuales hay que repensar o reconceptualizar la docencia para adaptarla a las necesidades presentes que, por un lado, se centran en el aprendizaje y, por otro, ha de saber utilizar la aportación de las tecnologías de la información y comunicación. En cualquier caso, la *nueva docencia* sigue considerando, desde nuestra perspectiva, que la interacción didáctica entre profesorado y estudiantes es el elemento más importante.

No entraremos en la dialéctica que, por principio, contraponen docencia e investigación. Tampoco se nos escapa desde una falta de realismo que en los baremos de evaluación a los que el profesorado estamos sometidos prima la investigación por encima de la docencia. En cualquier caso, esa es otra cuestión no resuelta como condición esencial para hacer posible estos cambios.

Entendemos la docencia como una de las grandes finalidades de la Universidad, junto con la investigadora y la función social, desde una práctica educativa por parte del profesorado que debe ajustarse a las características y necesidades del alumnado y a los cambios sociales que se están sucediendo de manera vertiginosa. Una práctica docente comprometida con la idea de fomentar el

de una ocupación más respetada, más responsable, más gratificante y mejor remunerada (UNIVERSIDAD DE HARVARD, 2007).

² La sociedad moderna delega en la Educación Superior la función de desarrollar en los estudiantes las competencias que les permitan actuar de manera eficaz en dicha sociedad (YÁÑIZ & VILLARDÓN, 2006).

aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la mejora de la sociedad, a la vez que intenta que el conocimiento impartido y/o generado en las aulas sea relevante para la formación teórica y práctica de los estudiantes. Compartimos la visión de que en la actualidad la misión de la universidad es *“formar ciudadanos capaces de afrontar los problemas de su tiempo”* (MORIN, 1998: 27).

La Sociedad del Conocimiento en la que ya estamos situados nos lleva a la conclusión de que la enseñanza ya no puede reducirse a la transmisión de conocimientos disponibles en un momento determinado, sino también, y fundamentalmente, a la motivación de estrategias de reflexión propias de cada disciplina para desarrollar las habilidades necesarias para el ejercicio de una actividad profesional.

Partimos de que la actividad docente no es una rutina mecánica de gestión, sino más bien un espacio de creación donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creativa que facilita nuestro desarrollo profesional, por cuanto, como investigadores en el aula donde nos encontramos con determinadas situaciones problemáticas, nos pide planificar estrategias de intervención para su solución. En esta concepción de la práctica docente, la planificación juega un papel esencial. *“La calidad de la enseñanza no depende tanto de lo que el profesor «sabe» como de lo que «planifica» como objetivos de la materia en función de las necesidades y posibilidades de sus alumnos y lo que «hace» para ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para el aprendizaje”* (DE MIGUEL, 2003:19).

Centrándonos en la enseñanza universitaria, encontramos que entre los criterios y directrices para garantizar la calidad en el EEES (ENQA, 2005) se insta a que los programas estén bien diseñados y a que se mantenga una atención concienzuda al diseño y contenidos del plan de estudios y del programa con revisiones periódicas de los mismos.

Por otro lado, debemos señalar que la planificación docente en este nuevo marco es una tarea de equipo. Desarrollar un proyecto formativo integrado y complejo, como es un plan de estudios universitario, que aspire a proporcionar una formación integral y la adquisición de un conjunto sólido de competencias que configuren un perfil de referencia, solo puede alcanzarse con coordinación de todo el profesorado implicado. Compartimos la idea de que *“la organización de un currículum abierto a las demandas de la sociedad actual requiere la cooperación de varias especialidades académicas. El «blindaje» de los planes de estudio hiperespecializados constituye un error estratégico, aparte de una irresponsabilidad”* (QUINTANILLA, 1998: 93).

La dimensión de la tarea requiere el concurso de diferentes profesores y la necesidad de coordinar programas y actuaciones que hoy en día aún suelen tener un carácter más individual. Transformar los planes de estudio diseñados a partir de programas estancos planificados por cada profesor en proyectos integrados elaborados por un equipo supone una innovación de hondo calado del currículo universitario, que no va a ser automática. El proceso de cambio necesita una planificación específica a medio y a largo plazo, que preste apoyo y cobertura a la planificación docente.

Algunos principios metodológicos ineludibles

A nuestro juicio, como aludíamos anteriormente, la Universidad se encuentra ante un hecho histórico sin precedentes desde el punto de vista didáctico. Han precedido muchas otras reformas a nuestro sistema pero, en general, todas ellas iban orientadas a aspectos organizativos generales de la Universidad y más en particular a los planes de estudio. Esta reforma del EEES debería ser sostenible desde un punto de vista educativo en los términos que Fullan lo define (2005): *“la capacidad del sistema para comprometerse a tratar de resolver las complejidades que resultan de la mejora continua y que es compatible con los valores profundos derivados de las necesidades humanas”*.

Situarnos ante la filosofía de la Convergencia Europea puede conducirnos a hacer realidad los principios de la Escuela Nueva en la Universidad. Puede que haya llegado el momento de pasar del discurso teórico a la práctica pedagógica. Discurso que incluso en su dimensión teórica en la Universidad ha sido escaso. Quizás por lo que mencionábamos anteriormente, es decir, que los discursos universitarios tienden a estar más centrados en la reflexión de los resultados de investigación en detrimento de la docencia. Puede también que los que nos ocupamos de la Didáctica hayamos ayudado poco al discurso de la práctica docente como punto de partida de nuestra investigación educativa.

A partir de la fundamentación mencionada anteriormente, podemos explicitar una serie de *principios metodológicos* que creemos coherentes con la filosofía ECTS y que pensamos deberían orientar la práctica docente.

SOCIALIZACIÓN

La socialización consiste en la integración activa de las personas en una comunidad y cultura concretas. Este principio se justifica por el carácter social del aprendizaje, siendo gracias a la interacción con los demás compañeros y con el profesorado como el estudiante realiza el encuentro con las estructuras teóricas de las materias.

La socialización, por su riqueza y complejidad, se convierte a la vez en fuente de conflicto y vehículo para el proceso de construcción compartida de los significados. Recientes investigaciones, ligadas a las ideas de Gardner (1995) y enriquecidas por las investigaciones de Goleman (1996) sobre la inteligencia emocional, ponen de manifiesto la importancia de fomentar esta dimensión unida al éxito en el futuro profesional.

La mayor parte de la formación en el marco de la Convergencia Europea tendrá lugar en el contexto en pequeños grupos más que en sesiones de charlas en general o clases expositivas.

INDIVIDUALIZACIÓN

Este principio se asienta en el derecho de cada estudiante a ser tratado de forma diferente, por lo que para guiar el aprendizaje es preciso tener en cuenta el punto de partida en el que se halla cada uno. Ello implica partir de su nivel de competencia cognitiva y de los conocimientos que ha edificado anteriormente, así como conocer sus motivaciones y expectativas para desde ahí esbozar proyectos precisos de trabajo. Posteriormente mencionaremos la tutoría como espacio que nos permite este conocimiento previo de cada estudiante. Algunos estudios como el de Paricio (2005: 7) ayudan a profundizar en las tutorías: *“En el marco de una titulación concebida como adquisición de una serie de competencias y capacidades, con asignaturas, bloques y actividades perfectamente coordinadas para este fin, en el que los estudiantes conocen el sentido del trabajo que realizan de cara a su éxito profesional y personal y se responsabilizan por ello de su propio proceso formativo, el apoyo a estos estudiantes mediante un sistema de tutoría eficaz y desarrollado en todas sus dimensiones resulta absolutamente imprescindible”*.

Del ajuste de cada alumno al programa que presenta el profesor en su asignatura, se pasa a entender que debe ser el currículo, el programa y el profesor los que se deben ajustar a cada alumno.

ACTIVIDAD-PARTICIPACIÓN

La obligatoria participación del estudiante en su proceso de aprendizaje es una demanda antigua que ha sido defendida por muchos autores y grupos, y que recientemente ha tenido un desarrollo teórico relevante gracias a las teorías constructivistas del aprendizaje.

Lamentablemente, como afirma Bain (2005), la gran mayoría de nosotros estamos mucho más preocupados por lo que tenemos o tendríamos que hacer que por lo que deberían aprender nuestros estudiantes a partir de lo que les enseñemos.

Hoy, en la Sociedad de la Información y del Conocimiento, el docente no puede ser considerado un simple transmisor de informaciones, tarea en la que podemos ser ventajosamente sustituidos por las avanzadas plataformas de tratamiento y difusión de la información; entendemos que en el momento presente, el objetivo de la enseñanza universitaria es favorecer y fomentar el rigor en la selección de la información según sean los objetivos de estudio, estimular la organización sistemática y racional de dicha información y fundamentar sus posibles interpretaciones y alternativas. Para construir este tipo de pensamiento, se requiere la participación activa del alumno.

Como punto de partida se considera que es condición del aprendizaje que el estudiante se responsabilice de él. El proceso de aprendizaje sitúa al estudiante en el centro del aprendizaje y el profesor se sitúa estratégicamente en la periferia, desde donde aporta apoyo y ayuda adecuados. El papel del educador es dar las mejores condiciones para que el estudiante obtenga éxito en sus aprendizajes.

SIGNIFICACIÓN DIDÁCTICA CONCRETA DESDE LA PRÁCTICA

En esta parte del artículo ponemos en común una experiencia de investigación-evaluativa-participativa basada en el trabajo en grupo y el aprendizaje basado en problemas (ABP)³ llevada a cabo con estudiantes de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide. El trabajo que aquí se expone representa una tentativa de rastrear nuevas metodologías de trabajo universitario que alienten la motivación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje activo como alternativa a la lección magistral y el gusto por el conocimiento y el aprendizaje.

La propuesta la he denominado *“investigación evaluativa participativa”*, situándola dentro de la corriente de investigación-acción participativa, pero con un claro matiz evaluador. Evaluar en el sentido de conocer, explicitar, analizar y descubrir entre todos los implicados aquello que ocurre, aquello que conforma nuestro pensamiento y nuestra forma de hacer.

Los enfoques de ABP en los que venimos basando nuestro trabajo desde hace años nos proporcionan un método de enseñanza activo centrado en el alumno (BOND & FELETTI, 1991; ROBINSON, 1993; SCHANK, 1995) que nos permite realizar algunas pequeñas experiencias.

Para poder iniciar el proceso de cambio o mejora, comenzamos con un diagnóstico inevitable de la situación de partida de aquello que pretendíamos innovar a partir de la cual planificamos el proceso de trabajo con los estudiantes. Para ayudar a este conocimiento del alumnado se realiza un estudio de ideas previas a principio de curso que nos permite conocer el nivel de conocimiento previo de la materia y las motivaciones por determinados temas.

A continuación, explicamos muy brevemente los cinco pasos principales en los que sustentamos nuestra práctica:

1. En primer lugar, en un encuentro inicial planteamos la cuestión, problema o caso de estudio: lo importante es que los estudiantes se hagan cuestiones estimulantes (preguntas-guía) y que entiendan las cuestiones a las que vamos a intentar dar respuesta desde el perfil profesional pero justificando las teorías que sustentan nuestras propuestas de intervención. Muchas veces tiene lugar en grupos pequeños de manera breve y sin demasiadas explicaciones que coarten la creatividad de los estudiantes y generen reflexiones sobre las soluciones que aventuran en base a lo que ya conocen.

³ Podemos definir el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (TORP & SAGE, 1999) como: *“Una experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real. Es un organizador del currículum y también una estrategia de enseñanza, dos procesos complementarios”*.

El objetivo es iniciar una primera discusión del tema de estudio y de la tarea que tienen que realizar que les permita situar el contexto y activar los conocimientos previos así como tomar conciencia de lo que les queda por adquirir y mantener el proceso de motivación.

Con frecuencia el grupo tiene que elaborar una explicación al grupo clase de lo que ha trabajado y pensar en una exposición clara utilizando alguna técnica particular (papelógrafo, transparencias, murales, etc.). Es de vital importancia que el grupo comprenda que tienen que preparar y hacer algo entre todos. En esta primera fase, a la profesora le corresponde orientar a los alumnos en su trabajo proporcionándoles retroalimentación o *feed-back* en lo que empiezan a plantear.

2. En segundo lugar, el proceso de trabajo en pequeños grupos en los que los estudiantes tienen que continuar su trabajo fuera del contexto de clase. Una condición fundamental en esta fase es que cada uno se sienta seguro dentro del grupo para así aportar, discutir y buscar soluciones constructivas y creativas a las cuestiones planteadas. Para ello, los grupos se constituyen de manera espontánea.

Durante el transcurso de la materia cada estudiante participa con frecuencia en más de un grupo, enfrentándose a una nueva manera de trabajo que exige y desarrolla la capacidad de trabajar en grupo, una habilidad que consideramos fundamental para conseguir competencia como profesional de la educación. Por eso es importante analizar y evaluar lo que sucede en los procesos de grupo y aprender a trabajar así. Se debe lograr una comunicación abierta y discutir las expectativas que uno personalmente tiene con respecto al trabajo a realizar. También se deben tolerar diferencias, saber escuchar y ser considerado, así como ser sensible y mostrar consideración a los sentimientos y opiniones de los demás.

3. En tercer lugar, el estudio individual de la cuestión de estudio. Se trata de un elemento esencial para que el trabajo en grupo sea fructífero y funcione bien. Cada cual tiene la oportunidad de descubrir lo que no sabe y lo que es esencial saber para alcanzar las metas del grupo. Se espera que los nuevos conocimientos profundicen más en la respuesta a la tarea que han de realizar y que genere nuevos conocimientos y preguntas.

4. La acción tutorial. En esta experiencia las tutorías son sustanciales al proceso como espacios de atención individualizada y/o grupal al alumnado y, como medio fundamental de docencia, de igual importancia que las clases. Para ello destacamos tiempos concretos a los que emplazamos de manera preactiva a los estudiantes.

Inicialmente, la intención de la atención tutorial es que la profesora conozca las ideas previas, el bagaje de conocimientos del que parte el estudiante/grupo, las expectativas y motivaciones para así poder orientar el aprendizaje de una manera más efectiva. Posteriormente, también nos ayuda a conocer qué grado de comprensión va adquiriendo cada estudiante/grupo, qué tipo de intereses les mueve y qué conexión realiza con otros aprendizajes, haciendo de la enseñanza un proceso bidireccional.

Estos encuentros personalizados también nos permiten hacer un diagnóstico de las dificultades que tiene el alumnado para progresar en la materia. Se pueden observar dificultades en relación a los procesos cognitivos, que en general tienen que ven con: inconvenientes para efectuar comparación, análisis y clasificación, limitaciones en la capacidad de efectuar lectura comprensivo-crítica, incapacidad para reconstruir los significados de los textos leídos, falta de integración y transferencia del contenido aprendido a la realidad, etc.

Esta atención también nos permite ver que la realidad social y cultural del alumnado que nos llega a las aulas es muy diferente, radicalmente diferente del alumnado de hace pocos años. También las repercusiones de los nuevos sistemas educativos y sociales configuran un nuevo tipo de alumnado. No partir de la premisa de una formación diferente y unas maneras diferentes de hacer para un alumnado distinto sería un craso error en los planteamientos de nuestra docencia universitaria.

Conclusiones y algunas dificultades ante el cambio

Sería muy simple afirmar lo que nos muestran los resultados de la investigación, es decir, que existe un método *mejor* que otro de forma absoluta. Sin embargo, la experiencia si nos confirma algunas cuestiones a tener en cuenta en nuestra práctica, como, por ejemplo, que para el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo, los métodos centrados en los alumnos son más convenientes y efectivos. Así, podemos afirmar que este procedimiento de trabajo nos permite constatar que esta metodología de aprendizaje no es desechable, ya que, además del trabajo autónomo e independiente del alumnado, favorece aspectos como el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales, todos ellos muy significativos como competencias transversales.

Pensamos que el aprendizaje que conlleva esta metodología de trabajo crea tres condiciones de la tan conocida y olvidada Teoría de la Información en relación con la recuperación y uso de la información: activación del conocimiento primario, la similitud de los contextos en los que la información se aprende y más tarde se aplica, y la oportunidad de elaborar aquella información. Asimismo lleva aparejadas una serie de exigencias, entre ellas: el nuevo papel del profesorado, el nuevo papel del alumnado y cambios en los objetivos a lograr y en la evaluación.

Por otro lado, esta nueva sociedad de la información y la comunicación en la que vivimos nos incita a la reflexión general sobre el acceso al conocimiento y su universalización, donde la cantidad de la misma es un obstáculo que provoca, junto con la cantidad de tiempo para analizarla detenidamente, un consumo desmedido y acrítico. *“El problema más grave que deberá resolver la educación es cómo promover el deseo de saber frente a la sobreinformación circundante en la sociedad y cómo formar los marcos de referencia para procesar la información disponible. De ahí que sea indispensable que los sistemas educativos puedan formar para manejar y orientar esas técnicas”* (TEDESCO, 1997: 58).

En estas circunstancias se hace imprescindible dinamizar el ámbito de las metodologías empleadas. Como afirma Zabalza (2002: 62-63): “El sistema convencional de transmisión de información por parte del profesor y apoyado por el estudio sobre libros de texto, resulta en la actualidad claramente superado: nuevos medios y recursos técnicos cumplen mejor que los profesores esa función transmisora; por el contrario, se hace preciso un papel más activo de los profesores en tanto que guías y facilitadores del aprendizaje. El cúmulo casi infinito de informaciones que reciben los actuales estudiantes al cabo del día no siempre resulta bien asimilado y precisa de esa acción tutorial y orientadora”.

Y en ese proceso de cambio los propios protagonistas, profesorado y estudiantes, hemos ido cambiando. Se ha ido generando una cultura de solidaridad compartida, de apoyo mutuo y colaboración estrecha imprescindible para que se produzca el aprendizaje. Esto es lo que se ha vivido también en el desarrollado esta experiencia. Una experiencia no diseñada por otros, ni impuesta desde arriba, sino un proceso de cambio surgido desde el propio deseo y necesidad ante un reto que se quiere afrontar: cómo educar en una sociedad como la actual y en los momentos presentes, urgidos por una reforma educativa. Una estrategia de cambio lento y progresivo, pero en una determinada dirección.

En este modelo que hemos compartido, las funciones del profesorado son distintas en función de los diferentes momentos del proceso de orientación de los aprendizajes. La primera de ellas es la selección de material de base para el planteamiento de las cuestiones de estudio y de las actividades de aprendizaje que se les propone a los estudiantes. En el proceso se trata de atender a los grupos estimulándolos por medio de preguntas relevantes para esclarecer el proceso, a veces hacer de *abogado del diablo* para que el grupo tome conciencia de lo que aún deben realizar y acompañarles en el trabajo de preparación y puesta en común. Otra función es la de analizar y evaluar la actividad del grupo y la participación de cada uno de los miembros, a la vez que la de apoyar y asegurar al grupo de que está trabajando en la dirección correcta proporcionándole *feed-back* inmediato.

Lo fundamental es la atención tutorial al grupo y el acompañamiento en el trabajo de preparación y puesta en común. Estar presente en el trabajo e intervenir sólo si se desvían del objetivo a alcanzar o requieren orientación directamente. En el proceso de aprendizaje individual del estudiante lo primordial es el apoyo en el diálogo que le incite a hacerse nuevas preguntas y a conocer dónde fundamenta las respuestas que va aventurando.

Trabajando con este método también hemos encontrado algunas dificultades por parte de los estudiantes familiarizados con la tradicional *clase magistral* que tienden, al menos en principio, a sentirse incómodos durante algún tiempo. En estas situaciones el papel del profesorado es convencerles de que son investigadores. También quieren saber lo que realmente tienen que hacer para aprobar y el número de páginas que necesitan saber para los exámenes. Siempre hay determinados estudiantes que tienen más dificultades para coordinarse con sus compañeros y generar un trabajo en equipo.

Referencias bibliográficas

- BAIN, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, (1ª ed. inglesa 2004).
- BOND, D. & FELETTI, G. (1991). *The challenge of based learning*. London: Kogan Page.
- CIDUA (2005). *Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas*. Abril. Informe de la Comisión.
- De MIGUEL, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación* (331), 13-34.
- ENQA (European Association For Quality Assurance in Higher Education) (2005). *Standars and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA.
- ESCUADERO, J. M. (2006). *EEES. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?* Murcia: ICE.
- FULLAN, M. (1994). *Charge forces. Probing the dehts of educational reform*. London: The Falmar Press.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- FULLAN, M. (2005). *Leadership and Sustainability. System thinkers in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GADNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (eds) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- JARVIS, P. (2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la Sociedad Global*. Madrid: Narcea.
- MORIN, E. (1998). Sobre la reforma de la Universidad. En PORTA, J. & LLANODOSA, M. (coords.). *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza, 19-28.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías en la universidad*. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Secretaría General Técnica.
- PARICIO, J. (2005). *Objetivos y contenidos de la acción tutorial en el ámbito de las titulaciones universitarias*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. M^a (2003). Reaprender a enseñar: Una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17 (2), 79-84.
- ROBINSON, V. (1993). *Problem-based methodology. Research for the improvement of practice*. Oxford: Pergamon Press.
- QUINTANILLA, M. A. (1998). El reto de la calidad en las universidades. En PORTA, J. & LLANODOSA, M. (coords.). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza, 79-101.
- SCHANK, R. C. (1995). *What we learn when we learn by doing*. Technical Report ILS Technical Report No. 60, Institute for Learning Sciences, Northwestern University.
- TEDESCO, J. C. (1997). *El nuevo pacto educativo. Educación competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- TORP, L. & SAGE, S. (1999). *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- UNIVERSIDAD DE HARVARD (2007). *A compact to enhance Teaching and Learning at Harvard*. http://www.fas.harvard.edu/home/news_and_events/releases/taskforce_01242007.pdf.
- YÁNIZ, C. & VILLARDÓN, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- ZABALZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.