

El ECTS y una Universidad que aprende

M^a Dolores BAENA CUADRADO, Miriam C. GONZÁLEZ AFONSO, Paloma LÓPEZ REÍLLO, Concepción RIERA QUINTANA, M^a Carmen MARTEL DE LA COBA y M^a Ángeles PACHECO ROBAINA

Correspondencia

M^a Dolores Baena Cuadrado¹
Miriam C. González Afonso²
Paloma López Reillo³
Concepción Riera Quintana⁴
M^a Carmen Martel de la Coba⁴
M^a Ángeles Pacheco Robaina⁴

1.- Departamento de
Didáctica e Investigación
Educativa
Universidad de La Laguna,
922 319169, mbaena@ull.es

2.- Departamento de
Didáctica e Investigación
Educativa
Universidad de La Laguna,
922 319070, mcglez@ull.es

3.- Departamento de
Didáctica e Investigación
Educativa
Universidad de La Laguna,
922319114, preillo@ull.es

4.- Departamento de
Didáctica e Investigación
Educativa
Universidad de La Laguna

Recibido: 19/10/2004
Aceptado: 11/1/2005

RESUMEN

El proceso de Convergencia Europea que está viviendo la Universidad Española, trae consigo una adaptación del sistema de créditos que se centra en el trabajo del alumnado, para definir los programas de estudio. Esto supone, entre otros aspectos, un replanteamiento de las metodologías utilizadas por el profesorado y, por tanto, un cambio en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior. Ante este reto, es necesario conocer cuál es la situación actual de la práctica educativa universitaria. Presentamos los primeros resultados de un estudio exploratorio realizado en la Universidad de La Laguna, con la intención de contrastar la realidad actual con las demandas planteadas desde el modelo de Bolonia para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

PALABRAS CLAVE: ECTS, metodología, universidad, profesorado

ABSTRACT

Spanish University is at present undergoing a process of European convergence that demands an adaptation of the current student work-based credits system. This implies, amongst other important factors, a rethinking of the methodologies used by the teaching staff as well as a conceptual change of the teaching-learning process in the instances of higher education. In order to reach this point of convergence it is vital to have a thorough knowledge of the educational practice at stake. The following is a compilation of the first results of an exploratory research carried out at the Universidad de La Laguna with the purpose of offering an updated correlation between the real situation and the requirements posed by the Bologna for the creation of a European Higher Education Area.

KEY WORDS: ECTS, methodologies, university, teacher

I.- El Espacio Europeo de Educación Superior: cambios metodológicos

El sistema de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) adoptado, desde la Declaración de Bolonia (1999), en el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior para describir un programa de estudios, aporta a la enseñanza universitaria, no sólo un nuevo modelo de organización en los planes de estudios, sino que repercute directamente en la manera de concebir el desarrollo curricular en la enseñanza superior, especialmente en lo que atañe a la función docente del profesorado.

Desde nuestro punto de vista, los cambios institucionales que supone adoptar el crédito europeo como medida del volumen del trabajo del estudiante para alcanzar los objetivos previsto en un programa, implica innovaciones educativas para nuestro sistema universitario que van más allá de la simple aplicación numérica de traducción de un sistema de créditos a otro. Estos cambios afectan, al menos, a tres dimensiones esenciales en la educación: la enseñanza, el aprendizaje del alumnado y el rol del profesorado. Estas dimensiones se ven involucradas necesariamente, desde los parámetros de la *Convergencia Europea*, en una evolución conceptual que podríamos definir así:

De la educación centrada en la enseñanza del profesorado a la educación centrada en el proceso de aprendizaje del alumnado

Del aprendizaje terminal y "para siempre" al aprendizaje a lo largo de la vida

Del rol del profesorado como transmisor de contenidos al de facilitador de competencias.

Son muchas las consecuencias derivadas de estos procesos de cambio, puesto que centrar la atención en qué, cómo y para qué aprende el alumnado supone una revolución en la manera tradicional de entender la función docente universitaria. No basta con exigir al estudiante la reproducción de unos contenidos conceptuales, transmitidos en una clase magistral sino que, el docente universitario deberá capacitar al estudiante para el uso de habilidades técnicas e intelectuales que le permita acceder, a lo largo de su vida, a un conocimiento que cambia y evoluciona constantemente. El profesorado necesita planificar y llevar a cabo actividades de enseñanza adecuadas para conseguir aprendizajes relevantes en el alumnado, que le conduzcan a adquirir las competencias, tanto generales como específicas, propias de su titulación. Enseñar es una tarea compleja que exige conocimiento sobre la materia, saber guiar el aprendizaje de los estudiantes, adecuar los recursos a la enseñanza,... (Zabalza, 2002)

¿Es consciente el profesorado de la necesidad de modificar su labor docente?, ¿está el profesorado preparado para asumir estas transformaciones?, ¿estamos hablando de cambios profundos o de adaptaciones en su enseñanza?

II.- Estrategias metodológicas utilizadas por el profesorado universitario

En esta comunicación queremos presentar los primeros resultados obtenidos en un estudio diagnóstico sobre la práctica docente universitaria, la formación docente y las necesidades formativas del profesorado, en la Universidad de La Laguna. La primera parte de este estudio consistió en la elaboración de un cuestionario para recoger información amplia sobre las dimensiones citadas; la aplicación de este cuestionario a una muestra de 330 profesores universitarios, realizando la selección de dicha muestra siguiendo muestro aleatorio estratificado (nivel de confianza 95,5%; error de estimación 5%), nos está ofreciendo información de la práctica docente de profesorado de diferentes áreas de conocimiento (67 departamentos) que imparten docencia en distintas titulaciones. Los datos que aquí se presentan responden a una primera aproximación a la realidad docente del profesorado de nuestra Universidad, pues sólo vamos a reflejar el análisis de las respuestas obtenidas respecto a la metodología utilizada en el aula de 70 cuestionarios analizados. Nuestra finalidad es contrastar estos datos con las perspectivas metodológicas que se demandan desde el *modelo de Bolonia*, adoptado en el proceso de Convergencia Europea.

Los tipos de metodología o de actividades predominantes en la docencia universitaria parecen ser: la *lección magistral* (60% la utiliza 'siempre' o 'casi siempre'), la realización de *debates* y las *exposiciones participativas* (50% la utiliza 'siempre' o 'casi siempre'). Entre estos dos tipos de actividades (*lección magistral* y *participación del alumnado*) existe una tendencia relacional, según la cual cuanto más se utiliza la *lección magistral* menos actividades de *debate* ($r_s = -0.41^{**}$) o de

participación del alumnado ($r_s = -0.51^{**}$) se realizan, aunque hay que advertir que está relación es moderada.

En el desarrollo de las clases son también actividades frecuentes la *resolución de problemas* y el *trabajo individual del alumnado*, aunque en un porcentaje inferior (44% la utiliza 'siempre' o 'casi siempre'). Son poco empleadas la *lectura de textos y preguntas*, la *elaboración de proyectos* y las *exposiciones por parte del alumnado* (en torno al 30%); muy pocos docentes utilizan en alguna ocasión el *juego de roles*. El 7,2% de profesorado añade como actividad el *trabajo del alumnado en grupo*.

Parece existir también una tendencia a que los docentes que utilizan la *lección magistral* no suelen emplear otros métodos o actividades en clase; por el contrario cuando el profesorado realiza *exposiciones participativas* tiende a incluir en el trabajo del aula otras estrategias, existiendo una relación moderada entre *exposición participativa* y *debate* ($r_s = 0.56^{**}$), *elaboración de proyectos* ($r_s = 0.43^{**}$) y *exposición del alumnado* ($r_s = 0.42^{**}$). Algo parecido sucede con el profesorado que promueve en sus clases los *debates*: sus *exposiciones* tienden a ser *participativas* ($r_s = 0.56^{**}$), son frecuente en sus clases las *exposiciones del alumnado* ($r_s = 0.47^{**}$) y hay una relación moderada-alta con la realización de *lectura y preguntas* ($r_s = 0.58^*$).

En cuanto a si el profesorado planifica diferentes estrategias en función de la naturaleza del contenido, encontramos que 65,2% varía las estrategias 'siempre' o 'casi siempre'. No obstante, hay que considerar que un 34,8% señala adecuar las estrategias al contenido sólo 'a veces'. Otros elementos a tener en cuenta, a la hora de seleccionar estrategias metodológicas, son el 'número de estudiantes' y el 'tiempo disponible'; no obstante, también han considerado importante los 'recursos didácticos' y el 'lugar donde imparte docencia' (aula, laboratorio, etc.).

Resulta curioso observar que, siendo la *lección magistral* la estrategia metodológica más utilizada y, asumiendo que este tipo de enseñanza no suele combinarse con actividades de otro tipo (sobre todo las más participativas), el profesorado declara tener en cuenta la naturaleza del contenido a la hora de seleccionar sus actividades en el aula. Podríamos pensar, en consecuencia, que los tipos de contenido que se exponen en aula deben ser similares, previsiblemente de tipo conceptual.

El siguiente conjunto de variables hace referencia a la intención del profesorado de lograr una serie de objetivos con el desarrollo de su docencia y a la identificación de los instrumentos o técnicas que utiliza en el aula para conseguirlos. Los resultados muestran que para *identificar los conocimientos previos*, mayoritariamente hacen preguntas directas al alumnado (67,1%); también se utiliza para este fin, aunque en menor medida (25%) cuestionarios, casos prácticos y debates en gran grupo. Para *potenciar la participación del alumnado* lo más habitual es realizar debates en gran grupo (54,3%), aunque también utilizan la discusión en pequeños grupos (41,4%) o hacen preguntas directas al alumnado (37,1%). Para *despertar el interés del alumnado hacia los contenidos* se trabaja sobre casos prácticos (48,6%), seguido de la presentación de esquemas (32,9%). Las dos técnicas que se emplean con más frecuencia para *facilitar la interacción entre el alumnado* son la discusión en pequeños grupos (50%) y el debate en gran grupo (41,4%). Las *actitudes críticas* se desarrollan realizando debates en gran grupo (52,9%), aunque presentan cierta frecuencia de uso la discusión en pequeños grupos y los casos prácticos (32,9%). Por último, para *desarrollar procedimientos de análisis* los docentes se sirven de casos prácticos (47,1%) y en menor medida presentan esquemas al alumnado (32,9%). En resumen, el profesorado sigue apostando mayoritariamente por el debate en gran grupo como técnica que facilita la participación del alumnado, su interacción y el desarrollo de actitudes críticas. Cuando su objetivo docente se centra más en despertar el interés por la asignatura y el desarrollo de procedimientos de análisis, elige los casos prácticos como instrumento didáctico.

Destacamos que la técnica de *discusión en pequeños grupos* sólo se utiliza mayoritariamente cuando el objetivo se centra en lograr una mayor interacción entre el alumnado, no siendo predominante su uso para desarrollar contenidos de procedimiento (análisis) y de actitud (crítica). Estos tipos de contenidos deben estar presentes en los nuevos programas formativos de las titulaciones adaptadas al modelo europeo, y se necesitan formas de agrupamiento diversas y un mayor seguimiento al alumnado por parte del profesorado, que difícilmente se desarrollará con la docencia a todo el alumnado en el aula.

No obstante, la mayor parte de los docentes (75,7%) considera que la metodología es apropiada para los objetivos educativos que se proponen y que las actividades de enseñanza que desarrollan facilitan bastante su consecución.

En cuanto a la concepción que mantiene el profesorado con respecto al aprendizaje, destacamos que prácticamente existe unanimidad en considerar que el alumnado ha aprendido su materia cuando es capaz de *relacionar significativamente contenidos diferentes, cuando aplica los contenidos teóricos a la práctica* y *cuando integra el nuevo contenido en esquemas previos* (casi el 100% de los encuestados manifiestan estar 'bastante de acuerdo' o 'muy de acuerdo' con estas afirmaciones). Así mismo, el 85,1% no están de acuerdo con que se produzca aprendizaje cuando el alumnado ha *memorizado los contenidos*.

Es evidente que el profesorado identifica el aprendizaje con un proceso de construcción activo y significativo, y no con un proceso mecánico de reproducción. Así mismo, considera importante que sea funcional y relevante (Pérez Gómez, 1998)

III.- Conclusiones

Es arriesgado extraer conclusiones generales de los datos concretos que aquí presentamos; sin embargo, estos resultados nos conducen a tomar en consideración algunas prácticas metodológicas habituales en la docencia universitaria y llamar la atención sobre la posibilidad de cambio orientada a la integración de nuestra enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior:

Aunque encontramos que el profesorado hace uso de diversas estrategias metodológicas en el aula, existe una tendencia generalizada a utilizar mayoritariamente (a veces de forma exclusiva) *la lección magistral*, así mismo está habituado a trabajar con todo el grupo de clase en el desarrollo de su docencia

El modelo metodológico que se propone desde Bolonia aboga por una reducción de las clases presenciales y una diversificación de actividades, con la finalidad de que el alumnado tenga la posibilidad de construir conocimiento (aprendizajes) desde distintos contextos educativos, con diferentes agrupamientos y con diversos grados de autonomía. El profesorado deberá estar capacitado para planificar estos escenarios de enseñanza-aprendizaje.

Resulta paradójico que si el profesorado está convencido de que aprender no es memorizar sino que tiene que ver con la integración del nuevo conocimiento en los esquemas previos del alumnado, no lleve a cabo más actividades, tanto participativas en el aula como de desarrollo autónomo del estudiante, para facilitar ese proceso de construcción personal. Habrá que convencerse, en la práctica, de que no es primordial la función de transmisión de conocimiento por parte del profesorado (las fuentes de información son múltiples) y que sí tiene vital importancia la función de orientar los aprendizajes y facilitar la comprensión y aplicación del conocimiento

La incorporación de estos cambios propuestos ahora por el ECTS, pero defendido ya desde hace algún tiempo por los estudios sobre innovación universitaria (Benedito et al. 1995), sólo constituirán una reforma en la metodología docente universitaria si, de forma paralela y simultánea, se le concede la importancia adecuada y necesaria, a la formación docente del profesorado universitario. Esperamos y deseamos que la metodología derivada de la implantación del ECTS nos ayude a aprender a todos, profesorado y alumnado, de una forma diferente en la Universidad.

Referencias bibliográficas:

- BENEDITO, V., FERRER, V., FERRERES, V. (1995) *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid:Morata.
- ZABALZA, M.A. (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid:Narcea.

M^a Dolores Baena Cuadrado,
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Universidad de La Laguna, 922 319169, mbaena@ull.es

Curriculum

Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar. Sus líneas de trabajo se han centrado en diseño y desarrollo curricular, análisis de la práctica educativa y formación del profesorado de educación secundaria y superior.

Miriam C. González Afonso, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Universidad de La Laguna, 922 319070, mcglez@ull.es

Curriculum

Profesora Ayudante. Sus líneas de trabajo se han centrado en la Orientación y la Tutoría Universitaria, participado en distintos proyectos y eventos científicos relacionados con las experiencias de tutorización. Actualmente es miembro de la Comisión de Tutorías de la Facultad de Educación.

Paloma López Reillo. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Universidad de La Laguna, 922319114, preillo@ull.es