

Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior

Teaching Innovation in the University: the convergence process in the European space of Higher Education

MIGUEL A. ZABALZA BERAZA*



RESUMEN – La Declaración de Bolonia del año 2000 ha puesto a las universidades europeas en el trance de afrontar una profunda transformación en un proceso que trata de construir un Espacio Europeo común de Educación Superior. Prácticamente todos los países y buena parte de las universidades están en la actualidad iniciando o profundizando en procesos de innovación semejantes. Estamos ante un proceso complejo y con grandes implicaciones tanto políticas, como financieras, tanto institucionales como pedagógicas. Éste es el objetivo de este artículo, analizar el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como un proceso de innovación, vinculando, por tanto, las nuevas propuestas con lo que había hasta ahora y situarlo en el marco de debates y dilemas que ha suscitado.

Descriptores – Declaración de Bolonia, innovación no ensaño, educación superior, dilemas.

ABSTRACT – The text discusses the Bologna Declaration 2000 as a process constructed that occupied a common European space in the Higher Education. It has been imprint a deep transformation in the European universities. The majority of countries and the most of their universities work to construct a system of innovation with considerable effort. The community of Higher Education is passing through a complex process with financial, political, pedagogical and institutional implications. One of the objectives of this paper is to reflect on the innovative process in the space of the Higher Education and tied it with the debates and dilemmas that has been challenging the community.

Key words – Bologna declaration; higher education; innovation; dilemmas.

INTRODUCCIÓN

La Declaración de Bolonia del año 2000 ha puesto a las universidades europeas en el trance de afrontar una profunda transformación en un proceso que trata de construir un Espacio Europeo común de Educación Superior. Pero, al menos en este caso, la etiqueta de *europeo* no es lo más relevante de la propuesta. Prácticamente todos los países y buena parte de las universidades están en la actualidad iniciando o profundizando en procesos de innovación semejantes. Estamos ante un proceso complejo y con grandes implicaciones tanto políticas, como financieras, tanto institucionales como pedagógicas. Se trata de una innovación que aborda asuntos profundos en la estructura y dinámica de la formación universitaria y que, por ende, no podía no venir acompañada de polémica y titubeos. Ninguna innova-

ción que valga la pena se desarrolla sin dificultades. Sólo los cambios menores, aquellos que no problematizan el sistema ni rompen con el *statu quo* de las rutinas establecidas, progresan de forma lineal y sin quebrantos. Por eso, si lo que llamamos *convergencia* quiere suponer una nueva forma de organizar y plantear la formación universitaria, sus promotores y las instituciones que se impliquen en el proceso, han de contar con que se producirán notables tensiones en su seno y que la toma de decisiones vendrá, necesariamente, orlada de conflictos y polémicas.

Una cosa curiosa es que, en este nuevo escenario de cambios, son más (o quizás son más ruidosos) los que critican que los que defienden el proceso de convergencia. Lo cual, transmite la impresión de que es algo que se hace contracorriente y, desde luego, en contra de la opinión y los intereses de profesores y estudiantes. Como si una mano

* Profesor da Universidade de Santiago de Compostela – Espanha, no Departamento de Didática e Organização Escolar. E-mail: zabalza@usc.es
Artigo recebido em: maio/2008. Aprovado em: julho/2008.

negra estuviera dirigiendo a las autoridades políticas y académicas en una dirección equivocada y nefasta para la institución universitaria.

No se trata de alinearse acriticamente con cualquier propuesta que innovación que se genere, pero tampoco de sobredificultar, frecuentemente con malentendidos, el ya de por sí difícil proceso que está llamada a seguir toda innovación para prosperar en una institución tan renuente a los cambios como es la universidad. Éste es el objetivo de este artículo, analizar el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como un proceso de innovación (vinculando, por tanto, las nuevas propuestas con lo que había hasta ahora) y situarlo en el marco de debates y dilemas que ha suscitado.

I - EL EEES COMO PROCESO DE INNOVACIÓN

Locura es seguir haciendo lo mismo

y esperar obtener resultados distintos. EINSTEIN

Suele decirse, y más adelante insistiré en ello, que no todo cambio conlleva mejora de la cosa que se cambia. Pero parece obvio que, por sentido común, si uno cambia algo lo hace para mejorar. En eso estamos en la universidad. Enfrascados en un torbellino de cambios que, presumiblemente, han de llevarnos a conseguir una universidad mejor. *Mejorar la calidad de la enseñanza en las Universidades* se ha convertido, así, en una de las prioridades más socorridas en la actualidad. No conozco ninguna universidad en la que no se hayan puesto en marcha todo un torbellino de iniciativas en torno a este propósito (a veces más político que real) de la “mejora de la calidad de la enseñanza”. Es bien cierto que las interpretaciones que se han hecho de tal propósito de mejora son muy diversas pero, en su conjunto, dan a entender que los nuevos responsables universitarios están prestando a la docencia universitaria una atención como nunca antes se había hecho.

Desde luego, no es una preocupación nueva. Ni es, por supuesto, resultado exclusivo de la puesta en marcha de las nuevas presiones. Muchos profesores y profesoras ya venían aplicando sistemas docentes similares a los que ahora se propugnan. Pero lo cierto es que hasta hace bien poco, la docencia, en sí misma, no constituía un asunto relevante para la universidad como institución. Salvo en situaciones excepcionales, no se hablaba de ello en los órganos académicos (salvo de cuestiones formales referidas a programas, horarios, etc.), no se tomaban decisiones al respecto, no se valoraban las prácticas docentes ni se establecían planes serios para mejorarlas. En aras de la “libertad de cátedra”, la calidad de la docencia quedaba en manos de los profesores individuales o, como mucho, bajo la tutela de los Departamentos. El resultado habitual ha sido que cada uno de nosotros “hacía de su capa un sayo” en sus clases. Las aulas y laboratorios se han convertido, en la tradición universitaria, en escenarios “opacos” y poco transparentes, espacios “privados” donde, por lo general, cada profesor impone sus propias reglas y dinámicas de funcionamiento.

Que la convergencia hacia el EEES vaya a arreglar esto, ya es harina de otro costal. Pero lo cierto es que al socaire de la convergencia se está produciendo una movilización institucional como nunca antes había sucedido en la universidad española. No es fácil explicarse el por qué (seguramente hay muchos por qué diversos). Tampoco podríamos valorar positivamente todas las iniciativas que se van poniendo en marcha, pero nadie puede negar el impacto movilizador que este proceso de cambio está teniendo. Y eso es quizás, el mayor rédito que podemos esperar de la convergencia, que constituya una oportunidad para la mejora de la docencia universitaria.

Hace ya varios años, cuando comenzaba toda esta movida de la convergencia, estábamos reunidos en una llamada “Comisión de calidad” en nuestra universidad. Eran momentos iniciales en los que, quien más quien menos, todos andábamos aún intentando clarificarnos sobre los nuevos conceptos que se iban introduciendo. El tema de aquel día eran los nuevos créditos europeos porque necesitábamos la acreditación correspondiente para participar en los intercambios Erasmus. Así que el tema era cómo hacer correctamente la conversión de los créditos anteriores en créditos europeos. La discusión se alargaba y se mantenía casi siempre en una pura disquisición cuantitativa (un crédito anterior vale por tantos créditos nuevos). En un momento, el decano de Veterinaria pidió la palabra y cuando le llegó su turno dijo, más o menos: “si el proceso de cambio va a ser esto, no merece la pena; la conversión pueden hacerla los administrativos con una herramienta informática adecuada. La convergencia tiene que ser mucho más: una oportunidad para tratar de mejorar la docencia en nuestros centros. No nos deben importar demasiado los aspectos más burocráticos, deberíamos ir a buscar aspectos sustanciales y si, como dicen algunos, en los documentos oficiales no los hubiera, nos debería dar igual porque nosotros podríamos aprovechar esta oportunidad para introducirlos”.

Es una idea que he vuelto a escuchar muchas veces y en ambientes muy distintos. Que sea lo que sea todo este proceso de convergencia (y lo cierto es que puede ser abordado y leído desde múltiples perspectivas), lo que no deberíamos, en ningún caso, es dejar pasar la oportunidad que se nos ofrece de introducir en él una mirada pedagógica y centrada en la docencia. La convergencia como oportunidad de incorporar nuevos cambios y perspectivas a la forma habitual de afrontar la enseñanza. Ése fue siempre mi enfoque. Durante todos estos años dedicados a la Didáctica universitaria he tratado de clarificar cuáles podrían ser esos cambios, bajo qué modalidades, con qué propósitos, en qué plazos o contando con qué recursos. Todas ellas son cuestiones, sin duda, importantes y habrá que hacerles frente. Puede que en este proceso queden aún muchas cosas por aclarar, pero en una situación de páramo como la que es-

tábamos (en lo que se refiere a la docencia universitaria, al menos), encontrar esta nueva fuente de energía y de ideas ha resultado, cuando menos, estimulante.

Los niveles del cambio

Como todas las reformas educacionales, el proceso de convergencia trae consigo propuestas de cambio a tres niveles: cambios *legales o administrativos*; cambios *institucionales*; cambios en la *docencia*.

Los primeros son cambios que se imponen a través de las leyes y su desarrollo normativo (la estructura del sistema formativo, las condiciones para acreditar las titulaciones, los sistemas de selección y promoción del profesorado, etc.). Son cambios, por tanto, que se nos imponen y como suelen afectar a elementos estructurales o a condiciones formales de la actuación universitaria, no suelen encontrar trabas especiales para implantarse.

El segundo tipo de cambios ya tiene otras características: son los cambios que se producen en los niveles intermedios: las instituciones y sus diversas instancias de gobierno. En nuestro caso son cambios que han de adoptarse en las propias universidades, en lo que se refiere a directrices generales, y en las Facultades y Escuelas, en lo que se refiere al diseño concreto del proceso. En este apartado se incluyen procesos de cambio muy importantes, como por ejemplo, los nuevos planes de estudio, los dispositivos que se monten para evaluar y mejorar la docencia, para propiciar condiciones de aprendizaje adecuadas a los estudiantes, etc. En este nivel de cambio, las cosas no se imponen, se construyen desde dentro. Dependen, por tanto, del enfoque que se les dé, del entusiasmo con que se aborden. Nos jugamos mucho en este nivel intermedio porque en él se establecen las condiciones en que se podrán desarrollar los cambios en el plano de las prácticas docente concretas. Los precedentes no son muy positivos y los pronósticos son poco optimistas. Hay muchas inercias establecidas, una cultura institucional poco sensible a la docencia, muchos intereses cruzados, etc. Todo ello genera ruidos y dificulta el cambio.

Buena prueba de lo difícil que va a resultar una buena gestión de este nivel de cambios es lo que está sucediendo con el diseño de los Planes de Estudio. Algunos Centros ya han montado sus comisiones. Y lo han hecho pidiendo a los Departamentos que envíen sus representantes a esa comisión. Cosa que éstos han hecho con prontitud pero con consignas claras a sus comisionados: no perder ni medio crédito de los que actualmente dispone el departamento. A más créditos, más profesorado y más poder. Con este bagaje pocos cambios son esperables. Si la prioridad va a ser el mantenimiento de la particular cuota de poder de cada grupo, toda posibilidad de cambio es una pura quimera. De todas formas, comprendo bien, que decirlo aquí es más fácil que gestionar el proceso sobre el terreno.

El tercer nivel de cambios tiene que ver ya con la docencia concreta y las prácticas formativas que se llevan a cabo en las clases y laboratorios. Las reformas universitarias nunca llegaron a este nivel. Las clases, la docencia en general, se han mantenido, de ordinario, en la mayor opacidad, como una actividad privada y que se lleva a cabo en privado. Una lectura de la “libertad de cátedra” mal entendida ha servido de salvoconducto para que la discrecionalidad de cada cual haya campado por sus respetos. Estoy convencido de que el profesorado universitario precisa de un cierto espacio de libertad, incluso de caos, para poder ejercer una tarea tan polícroma y personal como la docencia y la formación. Pero sin que ello suponga el sacralizar un modelo tan individualista de actuación como el que ahora tenemos. En el caso del EEES, buena parte de las propuestas de cambio que se hacen, afectan a este tercer nivel. Los nuevos créditos, el aprendizaje autónomo, el trabajo por competencias, los sistemas de evaluación, etc. necesariamente habrán de afectar al trabajo docente en las aulas. Y si no se producen cambios en las prácticas docentes, habrá fracasado la convergencia.

La capacidad de impacto de las innovaciones

Otro de los aspectos importantes en una innovación y que merecería la pena abordar con respecto al EEES, es el que se refiere a las condiciones para que el cambio tenga un impacto relevante en los procesos a los que se aplica. Por eso los estudiosos de la innovación acostumbran a diferenciar diferentes dimensiones en los procesos de innovación (Aurelio Villa, 2004). Y en ese mismo sentido, ELMORE (1990), especialista en el análisis de innovaciones educativas identificaba tres grandes “orientaciones” desde las que puede plantearse una innovación: cambios en las *tecnologías*; cambios en las condiciones *ocupacionales* de profesores y alumnos; cambios en las *relaciones entre las instituciones y sus clientes*.

Las innovaciones basadas en el cambio de las *tecnologías* son las más frecuentes, si entendemos el concepto de tecnología en su sentido más amplio: todos los dispositivos puestos en marcha para propiciar el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido podríamos englobar aquí cualquier innovación dirigida a introducir modificaciones en cuanto a los modos de planificación, las metodologías, los recursos de instrucción, las TIC, la evaluación, etc. Obviamente este tipo de innovaciones puede ser llevado a cabo según modalidades muy diferentes: como experiencias individuales, como experiencias institucionales, surgiendo de la presión burocrática o siendo generadas en el interior de la institución, etc. Este tipo de innovaciones tiene un impacto de corto alcance, (referido a la instancia donde se lleva a cabo y condicionado a la amplitud de los participantes y al nivel de institucionalización logrado) y, por lo general, son capaces de modificar las prácticas pero no los modelos.

A este tipo de innovaciones suelen pertenecer la mayor parte de las iniciativas que el profesorado va presentando a las convocatorias de sus universidades y a los congresos sobre innovaciones docentes. Puede tratarse de la incorporación de las TICs, de elaboración de nuevos materiales didácticos, de cambios metodológicos o en los sistemas de evaluación. Son cambios que no alteran el modelo individualista de docencia (pueden ser planteados por profesores individuales y llevados a cabo en sus clases y con sus estudiantes).

Las alteraciones en las *condiciones ocupacionales* y en la *distribución de roles* tiene mayor incidencia en el desarrollo de la docencia. En esta tipología de cambios es donde podemos incluir las innovaciones que afectan a cambios organizativos (modificación de horarios, el paso a estructuras curriculares modulares, la organización de *clusters* de materias o profesores, el diseño de guías docentes y proyectos institucionales, etc.). Entrarían también las experiencias de incentivación y refuerzo de la carrera profesional (aparición de nuevas funciones de coordinación o tutoría; la redistribución de competencias en la gestión del currículo, los sistemas de acreditación de méritos, los estímulos a la innovación, etc.). Este tipo de innovaciones tiene una incidencia directa sobre la organización, y una repercusión indirecta y difícil de establecer sobre la docencia concreta (lo que sucede dentro de las clases y los laboratorios). Pero, como ya he señalado en un punto anterior, constituyen cambios necesarios para las innovaciones propuestas por el EEES. Constituyen una condición necesaria para que las innovaciones salgan del nicho cerrado del profesor individual y se institucionalicen. Su nivel de dificultad en la implementación es mucho mayor (por eso las iniciativas son más escasas y más vulnerables a las inercias institucionales) pero su incidencia en la formación es mucho mayor.

Finalmente, los cambios producidos en las *relaciones entre las instituciones formadoras y sus clientes* constituyen otro nivel de cambios necesarios. Aquí podríamos incluir las nuevas modalidades de captación y acceso de los alumnos al proceso formativo; la - modificación de los contenidos formativos en función de las demandas externas y los nuevos perfiles profesionales; la incorporación de otros agentes formativos al desarrollo de los programas de formación (prácticum, intercambios con otras universidades, reconocimiento de competencias adquiridas fuera de la universidad, etc.); el establecimiento de nuevos dispositivos y modalidades de apoyo, guía y supervisión de los estudiantes (materias de nivel 0; tutorías de diverso signo a lo largo de la carrera; establecimiento de proyectos de estimulación de sistemas de autoempleo al final de las carreras). Son cambios que tienen incidencia directa en los aspectos organizativos y en la distribución de competencias. Sus influencias sólo son indirectas en el resto de las dimensiones (la mejora de las clases y del aprendizaje efectivo de los alumnos), pero han ejercido un gran impacto en la superación de un concepto burocrático y rígido de la universidad y el currículo

formativo que en ella se lleva a cabo: sobre todo las iniciativas dirigidas a conectar la formación de dentro con la formación fuera de la universidad han dado un nuevo cariz a toda la concepción tradicional de la enseñanza.

En un trabajo anterior, yo mismo señalaba que uno de los principales problemas de las innovaciones en la formación es el escaso nivel de impacto que alcanzan. Después de muchos años de convocatorias para proyectos de innovación, después del mucho esfuerzo realizado por instituciones y personas, no parece que podamos sentirnos satisfechos por los cambios reales logrados en la docencia universitaria. Estoy convencido de que esa falta de efectividad transformadora por parte de la innovación se ha debido a que, en buena parte, las innovaciones se han quedado en meras alteraciones de herramientas docentes (cambios en la tecnología) sin modificaciones profundas ni en la organización de los dispositivos institucionales, ni en las dinámicas de los procesos de aprendizaje. El mismo riesgo se corre en los movimientos que se han venido produciendo en el marco de la convergencia (cursos piloto, cursos de formación, elaboración de guías docentes, reorganización de horarios, etc.).

Eckel y Kezar (2003) proponen un modelo de análisis del impacto de las innovaciones en función de dos dimensiones: *profundidad* (intensidad e importancia de los cambios) y *extensión* (amplitud de los afectados) de las innovaciones. Las innovaciones se van distribuyendo así en los espacios intermedios de dichos ejes:

- a) Innovaciones con una profundidad baja y una extensión alta son innovaciones de tipo *epitelial*. Son cambios de poca intensidad pero que afectan a muchos profesores: por ejemplo, cuando todos los profesores han de hacer sus programas, colgarlos en Internet y presentárselos a sus alumnos a comienzo de curso.
- b) Innovaciones con una profundidad baja y una extensión también baja dan lugar a *ajustes*, esto es pequeños cambios parciales: en el horario, en la incorporación de retroproyectores a algunas materias, etc.
- c) Innovaciones con una extensión baja pero una profundidad alta dan lugar a *cambios aislados*: cambios en las formas de evaluación y de calificación.
- d) Innovaciones con una profundidad alta y una extensión alta dan lugar a *cambios transformacionales*, las innovaciones por antonomasia porque logran reconstruir los procesos en su conjunto. A este tipo de cambios nos podría llevar, por ejemplo, la incorporación de las competencias al diseño curricular, la agrupación de materias y profesores en módulos, la virtualización de una parte de la docencia.

Ni qué decir tiene que las innovaciones de mayor interés son éstas últimas por la capacidad de mejora profunda que poseen.

Es por eso que conviene insistir en que, desde el punto de vista del impacto de las innovaciones, es necesario que la innovación se produzca en un espacio poliédrico que tome en consideración todos sus *componentes* y dimensiones: **doctrinales, personales, organizativos y culturales**. En la innovación están implicadas personas (los responsables académicos de cuyo liderazgo y compromiso precisa el proceso, los profesores y profesoras que la llevan a cabo y los alumnos y alumnas sobre los que se proyecta). Pero resulta igualmente claro que no hay innovación (salvo las muy restringidas) sin participación del contexto organizativo (podemos cambiar cosas en el seno de nuestras clases pero si queremos llegar más allá, se hacen precisas medidas que afecten a la organización de los tiempos, los recursos, las interacciones, etc.). De la misma manera cabe señalar que lo organizativo formal deja de poseer capacidad de influencia (salvo en aspectos superficiales) a menos de que no venga acompañada de una “cultura” propicia a los cambios (por eso hay ciertas instituciones más dinámicas y con una mayor apertura y disponibilidad a incorporar cambios y otras absolutamente esclerotizadas y apegadas a sus rutinas).

En la práctica, las innovaciones que funcionan bien suelen pasar con rapidez de la adscripción y dependencia *personal* a la adscripción institucional. Es decir, pasan de ser una cosa que afecta sólo al profesor/a que la promueve a ser algo que afecta y se ve afectado por la *organización* de la institución. Lo estamos viendo en el caso de las guías docentes de las disciplinas (una de las innovaciones que llega de la mano del EEES). Podemos mantenerlas en el restringido espacio de una materia (cada profesor hace la guía de la materia que imparte), pero su sentido pleno se logra sólo si existe una guía docente global para toda la titulación que permite ubicar y dar sentido a las diversas guías de las materias. Otro tanto acontece cuando se pretende diseñar una acción formativa basada en competencias. Cualquier tipo de iniciativa por simple y restringida que sea nos conduce enseguida a aspectos de tipo organizativo: horarios, uso de recursos institucionales, presupuesto, necesidad de tiempo, coordinación con otras actividades en marcha, etc. Es decir que, siendo cierto que no hay innovaciones sin profesores innovadores y que, por tanto, los profesores son las piezas clave de cualquier innovación, no es menos claro que tampoco hay innovaciones (salvo algunas muy restringidas y que van “de incógnito”) si no existen condiciones organizativas que las hagan posibles. Y en cuanto entramos en cuestiones organizativas, la implicación de la institución en su conjunto parece necesaria.

Algo similar se puede decir de la *dimensión cultural* de las innovaciones: es difícil que prosperen procesos de innovación y mejora de las instituciones universitarias si no se produce como condición previa una cierta (previsiblemente difuminada e incierta en sus primeras épocas) “cultura” preocupada por la calidad de la enseñanza y favorable a introducir las modificaciones necesarias para alcanzarla. Una cultura institucional básicamente conservadora e inmovilista provoca irremediabilmente la asfixia de cualquier

esfuerzo innovador. En esos contextos, lo que sí suele haber es individuos más predispuestos que, a título personal, se plantean introducir cambios como una acción de francotiradores y hasta “donde les aguante el cuerpo”.

En resumen, plantear el proceso de convergencia al EEES como un proceso de innovación en la actuación formativa de nuestras universidades implica tomar en consideración la multiplicidad de condiciones que afectan a todo proceso de cambio. Como en toda innovación, la convergencia saldrá adelante si se produce la conjunción positiva de varios factores: nuevas ideas que mejorarían las cosas (los postulados de base que sustentan las propuestas del EEES), unas personas que las asumen y estén dispuestas a llevarlas a cabo y unas condiciones institucionales que faciliten su desarrollo y que la apoyen. De ahí que las buenas innovaciones acaban provocando un triple nivel de cambios: *cambios en las cosas, cambios en las personas y cambios en la institución*. El cambio en las cosas y su sentido es importante pero insuficiente. Las innovaciones lo son porque incorporan nuevas modalidades de pensamiento y de acción, nuevos recursos, nuevas estructuras organizativas, etc. Pero con todo, eso no sería suficiente si a la vez no se produjera también cambio en las personas. Y en este caso no se trata específicamente de cambios que se hayan de producir sólo en los estudiantes sino también en los profesores y en los otros agentes de la formación que participen en el proceso innovador (equipos rectorales, directivos de Facultades y Departamentos, funcionarios, etc.). En la evaluación de la innovación habrá de tenerse en cuenta este aspecto de una manera muy especial. La pregunta a hacerse no se reduce a preguntarse ¿qué cosas han cambiado? Otras preguntas deben ampliar ese sentido amplio de la innovación: ¿qué hemos aprendido nosotros de todo este proceso?, ¿en qué hemos cambiado nuestras ideas sobre la enseñanza, o sobre nuestra disciplina, o sobre los alumnos?, ¿en qué ha cambiado nuestra Facultad o Escuela al socaire de este proceso de innovación? La cuestión básica de las innovaciones no se culmina con el hecho de “hacer cosas distintas”, hay que llegar a “pensar de forma distinta”: valorar de forma distinta lo que hemos de hacer, ampliar nuestras perspectivas profesionales, nuestro conocimiento de los procesos, nuestras actitudes, etc. En general, poco bueno se podría decir de un proceso de innovación del cual salieran sus protagonistas en las mismas condiciones en las que entraron.

II - EL EEES COMO HOJA DE RUTA PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA.

Vediamo, quale é il problema?

Con esa frase solía comenzar un colega italiano todas sus intervenciones. Pues eso, vistas ya las condiciones que el EEES presenta como proceso de cambio, podemos entrar a analizar un poco más de cerca las innovaciones que se proponen. Aunque algunos de esos nuevos planteamientos ni son tan nuevos ni, desde luego, constituyen varitas

mágicas que resolverán todos los problemas de la universidad, merece la pena tomarlos en consideración porque, si se adoptan correctamente, poseen una fuerte capacidad transformadora. Tampoco están exentos de problemas y, por ello, han generado en torno suyo fuertes debates. En general, podríamos decir que se trata de reactualizar muchos de los principios pedagógicos de la educación superior bien conocidos pero que el paso del tiempo y la consolidación de ciertas rutinas docentes habían desdibujado. Podríamos decir que, en el fondo, se trata, básicamente, de volver a los principios generales de una docencia centrada en el aprendizaje y en la cual el proceso formativo esté orientado no a la mera acumulación de conocimientos sino al desarrollo y afianzamiento de competencias profesionales.

Algunas voces críticas con la convergencia, sobre todo de gentes de educación, vienen a negar que la convergencia aporte nada nuevo en el ámbito de modelos docentes. Esto ya se sabía, dicen, o esto ya se estaba haciendo, o es lo mismo pero con otras palabras propias del marco neoliberal en que se mueve la convergencia. Pero eso no es cierto, al menos, en términos generales. Hay que ver la docencia universitaria en su conjunto, no lo que saben, hacen o piensan las Facultades de Educación. Y para el conjunto de la universidad, de su profesorado, de sus prácticas docentes, las aportaciones de la convergencia son muy novedosas.

Seis grandes contenidos del cambio están presentes en este proceso de convergencia hacia el EEES. Podrían señalarse otros, pero estos 6 pueden servir bien para centrar los cambios que se esperan en la nueva época de la Educación Superior. Por eso actúan como los capítulos relevantes de la nueva *HOJA DE RUTA* de la innovación universitaria: los *ECTS*, las *competencias*, el *aprendizaje autónomo*, el *Lifelong Learning*, los *materiales didácticos* y la *formación del profesorado*.

1. El tema de los *créditos europeos* (en siglas, *ECTS*, *European Credit Transfert System*) fue el primero en entrar en el ruedo por la necesidad de acreditar los intercambios Erasmus: las universidades europeas necesitaban un sistema común para poder acreditar los estudios que estudiantes de otros países realizaban en los intercambios.

Los créditos son la cantidad de trabajo (medido en horas) que ha de realizar un estudiante para sacar adelante una materia. Todo lo que se espera de él para superarla (las clases, su estudio personal, los trabajos o lecturas que haya de hacer, las prácticas, las tutorías, los exámenes, todo lo que haya de hacer a solas o con sus profesores) debe caber en las horas marcadas para cada asignatura. Por lo general, un crédito ECTS son 25 horas de trabajo del estudiante. Una materia de 6 créditos ECTS son 150 horas totales para el alumno (unas 40 presenciales y el resto de trabajo autónomo). Todo lo que se le pida en esa

materia ha de poder ser realizado por un alumno medio en esas 150 horas.

Pese a que se ha hecho de esta propuesta una lectura excesivamente mecánica y burocrática, el nuevo sistema de contabilización y acreditación de créditos alberga en su seno una auténtica bomba de relojería capaz de dinamitar buena parte de las inercias en las que venía funcionando la docencia universitaria. En mi opinión, suponen una gran victoria de los estudiantes, los hace visibles como agentes protagonistas del proceso de aprendizaje, valora su esfuerzo y lo rescata de la discrecionalidad (a veces, injustificada) de los docentes.

Cuando se hicieron las primeras evaluaciones de las titulaciones, se preguntaba a los docentes cuántas horas creían que precisaría un estudiante para mantenerse al día en su materia. Los profesores fueron señalando sus estimaciones. Y, obviamente, salían días de 40 horas y semanas de 10 días. En la determinación de la cantidad de trabajo a realizar en cada materia los profesores hemos funcionado siempre al margen de cualquier estimación: cantidades enormes de lecturas o trabajos a realizar, fajos de fotocopias que se dejan en la fotocopidora, bibliografías imposibles de manejar, etc. Nada de esto puede suceder con los ECTS, porque cada profesor sabe con cuantas horas cuenta y ha de establecer (siquiera sea hipotéticamente) el tiempo que un alumno medio precisará emplear para llevar a cabo el estudio y las diversas tareas que le encomienda. Y no podrá pasarse ni una sola hora del tiempo asignado.

En mi opinión, esto ha hecho rotar 180° toda la docencia para que deje de estar centrada en los profesores (lo que nosotros sabemos y les contamos, lo que creemos que ellos deben saber, lo que nos viene en gana exigirles) y pase a estarlo en los estudiantes (el tiempo y esfuerzo que han de desarrollar; lo que aprenden realmente; sus propias opciones personales, su protagonismo en el proceso). El sistema ECTS de créditos es justamente eso, romper con la tradición de la discrecionalidad del profesorado a la hora de definir los niveles de exigencia y obligarnos a tomar en consideración a nuestros alumnos (un alumno medio, no un cerebritito), sus tiempos, el esfuerzo que podemos pedirles, etc.

En uno de los cursos sobre guías docentes, cuando nos planteábamos cómo equilibrar el cuadro de ECTS de la materia que cada profesor impartía, una profesora de Literatura comentó que ella no podía pedirles nada a sus estudiantes porque había otra profesora del mismo curso que les había mandado leer 18 libros. Supongo que ella creía interesante que sus estudiantes leyeran esos 18 libros pero en el marco de los ECTS le sería imposible. Ya no podría pensar su programa sin hacer cuentas: las cuentas del alumno. Deberá preguntarse qué tiempo le

lleva a un alumno medio leer esos libros. Y no como una cuestión abstracta sino concreta (¿qué puede llevarle leer una página? ¿y según esos cálculos qué puede llevarle leer este libro? ¿y este otro...?) Y así hasta completar (con todo lo que piensa hacer) las horas que ella tiene y ni una más.

¿No es eso una victoria de los estudiantes? Yo creo que sí. Una victoria y un nuevo campo de responsabilidad. Obviamente este nuevo enfoque exige mayor responsabilidad y compromiso a los estudiantes. Tampoco les es cómodo a ellos salir del fondo y pasar a ser figura del proceso. Era cómodo el seguir en la penumbra limitándose a tomar apuntes y aprender del manual. Igual que es cómodo para el profesorado llegar a clase, explicar el tema del día y olvidarse del asunto. Y nos habíamos adaptado a esa situación, aunque la consideremos poco valiosa. Pero no se trata de eso.

2. La formación basada en *competencias* ha sido el desafío conceptual y operativo más importante que ha asumido el proceso de convergencia (en general, casi todas las universidades, europeas y no europeas, andan metidas con mayor o menor intensidad en esta misma danza). No se trata de un tema fácil ni exento de controversias. Buena parte de las críticas que ha recibido la convergencia han sido por causa del modelo de competencias que había asumido como propio. Se ha dicho de ello que eso supone desteorizar la enseñanza, se ha contrapuesto del modelo de una universidad del conocimiento a una universidad de las competencias, se ha dado por hecho que el hablar de competencias significa orientar la formación hacia los intereses de las empresas. En fin, una auténtica cruzada en contra.

Pero, de por sí, las competencias no comportan ninguna de las carencias que se señalan. Ciertos modelos de competencias podrían presentar esas carencias, pero el modelo que se ha asumido en la convergencia no va por ahí. Las competencias no están reñidas con la teoría o el conocimiento pues toda competencia implica conocimiento (aunque ciertamente se trata de un conocimiento que no solamente se posee sino que se sabe usar). No distorsionan la formación ni la manipulan para ponerla al servicio de las empresas (basta ver una a una las competencias generales que se proponen y no se pone ningún tipo de restricción a que los equipos docentes incluyan las competencias que consideren valiosas en su titulación). El modelo de competencias que se deriva de la convergencia (al menos, en el diseño que nosotros estamos utilizando) está llamado a cubrir los 4 espacios básicos de la formación universitaria

Por esto el primer apartado se puede leer de la siguiente manera. Las competencias a desarrollar en la formación se estructuran en torno a dos ejes: el eje que va de lo académico a la vida y la profesión (la conjunción y complementación entre teoría y práctica, entre asimilación de conocimientos y uso de los mismos) y el eje que va

del polo de los aprendizajes más genéricos a los aprendizajes más específicos y especializados. Entre ambos ejes de configuran cuatro grandes espacios de formación que las competencias deben cubrir adecuadamente: las competencias basadas en las disciplinas específicas; las competencias prácticas para la vida y el empleo; las competencias académicas genéricas (que en la convergencia figuran como competencias generales: expresión verbal y escrita, manejo de las Tics, saber organizarse el tiempo, tomar decisiones, etc.) y las competencias personales transferibles (que en la convergencia figuran también como competencias generales que afectan al desarrollo personal de los sujetos: capacidad crítica, deontología profesional, sensibilidad multicultural, espíritu de colaboración, etc.).

Algunas carreras tienden a reforzar más el espacio izquierdo superior (centrarse en la asimilación de contenidos más que en el aprendizaje de habilidades prácticas) y otras tienden a priorizar el izquierdo inferior (centrarse en el saber hacer y saber resolver problemas). Pero, en general, podríamos decir que esas dos zonas se cubren adecuadamente aunque los nuevos Planes de Estudio deberán tender a equilibrarlas un poco más. Las que suelen aparecer más en descubierto son las dos zonas de la derecha: las competencias generales y la formación en actitudes y valores. Y esa es la gran aportación de la convergencia: insistir en que una formación basada en el modelo de competencias ha de ser una formación equilibrada y que cubra todos los espacios. Ya me dirán qué tiene esto que ver con la acusación de que con las competencias se pone la formación al servicio de las empresas.

3. El *aprendizaje autónomo* es la otra pieza básica de la hoja de ruta convergente.

Dicen los didactas franceses que uno de los aspectos esenciales de las funciones docentes es la *función de mediación* que ejercemos. Una mediación entre nuestros estudiantes y los aprendizajes que deben adquirir en la universidad. Hasta tiempos recientes, se suponía que la única forma de comunicarnos con los estudiantes en las universidades convencionales era la *mediación presencial y constante*. Sus aprendizajes dependían de lo que nosotros les explicaríamos, de las tareas que debían hacer en nuestra presencia. Pero hoy sabemos que, sin perder importancia la relación directa, tenemos otras muchas formas de mediar en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes. La mediación virtual, por ejemplo, o la mediación a través de guías o dossieres que acompañen al estudiante, las tutorías, etc. Lo que resulta importante es que un estudiante no se sienta nunca solo, ni nunca perdido.

Pero *aprendizaje autónomo* significa, sobre todo, pasar a los estudiantes la parte fundamental del protagonismo en el proceso de aprender, porque, al final, sólo habrá aprendizaje si cada estudiante se ha adueñado del proceso y no lo habrá, o será un aprendizaje superficial, si continua todo el

tiempo a rebufo de lo que se le vaya sugiriendo o tratando, simplemente, de cumplir con los requisitos formales de sus profesores. Fomentar el trabajo autónomo implica dejarles tiempo libre para estudiar, leer, trabajar solos o en grupo. Generar una coreografía docente en la que ellos y ellas tengan menos que escuchar y más que actuar. La docencia presencial va a tener, necesariamente, que reducirse para no sobrepasar el tiempo disponible de los estudiantes.

A veces, llama la atención hasta qué punto hemos ocupado todo el tiempo de nuestros estudiantes. En ciertas carreras este aspecto es llamativo. Por ejemplo, en Enfermería: los estudiantes están toda la mañana en el hospital haciendo prácticas y toda la tarde en la Escuela de Enfermería recibiendo clases. Así tienen ocupado de las 8 de la mañana a las 8 de la noche o, incluso, más. ¿Cuándo podrán leer, estudiar, redactar sus informes, etc.? Hace un tiempo estuve en la República Dominicana asesorando en una reforma curricular. En la carrera de Medicina tenían el mismo problema y tomaron una decisión drástica: a partir de la una de la tarde los estudiantes no tendrían más actividades. ¡A partir de la una de la tarde! Es decir, lo que antes les ocupaba todo el día lo redujeron a un espacio de docencia desde las siete y media de la mañana hasta la una de la tarde y, a partir de ahí, tenía que ser un tiempo para que los estudiantes pudieran estudiar porque, de no ser así, se daban cuenta de que lo que hacían era ir asimilando las cosas muy superficialmente y quedándose sin la posibilidad de poder trabajar por su cuenta.

Cuadro: Aprendizaje autónomo

| | |
|--|--|
| Ventajas: Cada uno puede seguir su propio ritmo y acomodar el aprendizaje a sus circunstancias | |
| Modalidades | Condiciones |
| Contratos aprendizaje. - Trabajo orientado por guías didácticas, - Sistemas semi-presenciales (blended learning) - Aprendizaje a distancia. | - Requiere de un sistema intenso de tutoría. - Exige mayor esfuerzo docente que las lecciones. - Exige una buena preparación del alumnado - Requiere infraestructuras tecnológicas y didácticas |

Pero a su vez, el aprendizaje autónomo, plantea diversas condiciones para convertirse en una modalidad efectiva de aprendizaje. Su impacto formativo depende mucho de las propias peculiaridades del estudiante y de su contexto. También de que el profesorado plantee su actividad desde otras coordenadas. En primer lugar, el aprendizaje autónomo requiere de un sistema intenso de tutoría. Exige, por lo menos al principio, un mayor esfuerzo docente que las lecciones. Las lecciones las preparamos para un grupo grande de alumnos. El trabajo autónomo nos obliga a estar

pendientes del proceso que va siguiendo cada estudiante individual. Cuando uno tiene muchos alumnos eso resulta inviable. Y aunque sean menos requiere siempre de un gran esfuerzo. De ahí que las experiencias piloto realizadas hasta la fecha hayan dejado claro que no es posible llevar a cabo un sistema de este tipo con grupos de alumnos numerosos. Más de 30-40 alumnos por grupo hacen inviable un modelo de formación basado en el aprendizaje autónomo. Nuestro sistema de atribución de carga docente debe variar. Las materias no deben contar sólo por el número de créditos que tienen asignados sino por el número de alumnos a los que hay que atender.

El aprendizaje autónomo, para ser efectivo, requiere a los estudiantes estar en posesión de competencias generales que les permitan gestionar su propio proceso de aprendizaje: saber planificar su trabajo, saber gestionar su tiempo, dominar el manejo de fuentes de documentación, etc. De ahí la importancia que esas competencias tienen en el nuevo diseño de las titulaciones. Requiere, además de una amplia gama de recursos didácticos disponibles para que los estudiantes puedan usarlos a su conveniencia. Eso es, justamente, lo que les va a permitir establecer su propio ritmo de aprendizaje. Las universidades que han adoptado sistemas de este tipo cuentan, por lo general, con grandes equipamientos en bibliotecas, en recursos didácticos disponibles en la red (*factorías de recursos para el aprendizaje*), de guías docentes, etc.

4. El cuarto componente de esta carta de innovaciones se refiere al *lifelong learning*, uno de los principios básicos de la formación en esta sociedad del conocimiento y la información del Siglo XXI. La formación es algo que se produce a lo largo de toda la vida y al socaire de la evolución de nuestra profesión y de los empleos en que vayamos participando. Al socaire, también, de la evolución de nuestros intereses personales y de la particular evolución que vaya siguiendo nuestro proyecto de vida.

De cara a la construcción del EEES, este principio general condiciona el propio concepto de universidad y las funciones formativas que se le asignan. La consecuencia más importante de la aplicación del principio es el relativizar el peso que la universidad, los años universitarios, juegan en la formación de los sujetos. La universidad deja de constituir la instancia única y exclusiva de formación. No está llamada a completar y cerrar el proceso formativo, sino a abrirlo y preparar a los estudiantes para que ellos puedan continuar su formación a lo largo de toda su vida.

Por tanto, si la formación es algo que se produce a lo largo de toda la vida de los sujetos, no tenemos por qué angustiarnos pensando que nuestra obligación es informarles-formarles aquí y ahora (me refiero a cada materia concreta o al conjunto de la titulación) de todos los contenidos propios de nuestra materia o ámbito profesional. No todo lo que se puede aprender ha de aprenderse en la universidad y, por tanto, no todo lo que podría enseñarse ha de enseñarse en los años universitarios. Dar programas “totales” ni es posi-

ble ni es lo que se nos pide. El proceso de formación se alarga en el tiempo y eso nos permite hacer una planificación más realista y sistemática de los propósitos formativos.

La cuestión que cada titulación y cada profesor ha de resolver es: ¿qué tipo de propósitos de aprendizaje o competencias son los adecuados para esta fase de su formación y qué deberá quedar para las fases subsiguientes? En los modelos basados en competencias esta idea de la progresividad resulta, si cabe, más necesaria. Las competencias se pueden adquirir en diversos niveles de dominio y especialización: en la competencia de expresión escrita, no es lo mismo escribir un resumen de un texto que saber elaborar una comunicación científica para un congreso. Por tanto, las competencias a adquirir deben ser secuenciadas en las diversas fases de la formación tanto en función de su naturaleza como de su nivel de profundidad.

5. La quinta estrella de este firmamento se refiere a los *materiales didácticos*. Ya acabo de hacer mención, en un punto anterior, a la importancia que tienen los materiales para el aprendizaje autónomo. No se puede pensar en propiciar ese tipo de aprendizaje sin contar con materiales didácticos que faciliten el proceso. De no ser así, sería un suicidio.

Los materiales didácticos forman parte sustancial de las coreografías didácticas. A través de ellos y de las consignas que se den para su uso se estarán propiciando aprendizajes de tipo superficial o de tipo profundo. Podríamos decir, por tanto, que los materiales se sitúan en núcleo central de una metodología didáctica innovadora.

Una de las críticas que se plantea a la convergencia es que se hace un planteamiento excesivamente paternal y facilitador. Que se trata a los estudiantes como niños en lugar de cómo adultos y se les ayuda en exceso. Que los alumnos han de aprender a tomar sus decisiones y organizar su trabajo sin que los profesores tengamos que estar constantemente a su vera. Pero, una vez más, es una crítica inmerecida. En eso la convergencia complica posiblemente la vida de los alumnos mucho más de lo que las metodologías actuales (quizás por eso protestan los estudiantes contra Bolonia). Algunas universidades han estado subvencionando a su profesorado el hecho de que redacten ellos/as mismos los apuntes de su materia para que los estudiantes puedan estudiar con más facilidad. Muchos profesores y profesoras se manejan con apuntes de clase o manuales como recurso didáctico exclusivo. Incluso quienes han incorporado las nuevas tecnologías a su coreografía, no siempre utilizan esa plataforma para diversificar las fuentes de información y el modo de acceso a los contenidos de aprendizaje, sino para colgar materiales similares a los que podrían ofrecérseles por vías convencionales.

Al final, una coreografía que se base en la explicación de un profesor/a de contenidos recogidos en un Manual o en unos apuntes de clase que el estudiante ha de asimilar-memorizar para posteriormente reproducirlos en un examen, es una coreografía notablemente minimalista y pobre desde

el punto de vista de los aprendizajes. Aquí todo se relaciona, el aprendizaje autónomo, el *lifelong learning*, las competencias generales, etc. Los materiales y las consignas para su uso han de jugar, justamente, ese papel de dar coherencia al modelo de aprendizaje que deseamos.

Ésta es una de las cuestiones que trabajamos al elaborar las guías docentes (uno de los materiales didácticos claves para llevar adelante la convergencia). Resulta importante tomar decisiones adecuadas en lo que se refiere a los materiales a emplear para trabajar cada uno de los temas de nuestro programa. Lamentablemente, las opciones mayoritarias siguen siendo el manual o los apuntes de clase. Nunca podríamos desecharlas del todo, por supuesto (sobre todo en los primeros cursos), porque forman parte importante en la fijación de los contenidos a aprender. Pero habría muchas otras opciones. Por ejemplo, recomendar la lectura de algún artículo de revista; o indicar que sobre ese tema ha trabajado mucho determinado autor, o cierto grupo de investigación y dejar que sean los propios estudiantes quienes localicen sus trabajos y se hagan con ellos; o sugerirles la búsqueda de textos relacionados en las bases de datos de nuestro ámbito científico; o dirigirles a materiales en la red.

Decíamos en un punto anterior, que el objetivo es llevar a nuestros estudiantes a que al finalizar sus carreras, estén en condiciones de proseguir su formación por sí mismos. Si los mantenemos centrados exclusivamente en un manual o en los apuntes de clase, no conseguiremos ese objetivo.

Los materiales didácticos deberían ser, por tanto, ricos y variados. Capaces de habilitar diversas vías de acceso a los contenidos del aprendizaje y de provocar interrogantes que lleven al estudiante a ir más allá de la mera memorización de la información que contienen.

6. El séxto y último apartado tiene que ver con la *formación del profesorado*.

No resulta difícil entender que ninguna innovación es viable sin un programa paralelo de formación del profesorado. Para algunos profesores este tipo de afirmaciones resultan chocantes e, incluso, ofensivas. Es como si se pretendiera decir que ellos/as no son capaces implicarse en el proceso de convergencia sin tener que recibir cursos para ello. Después de tantos años de experiencia como profesores les parece más que demostrada su capacidad docente e innovadora. Pudiera ser que tuvieran razón, pero más como excepción que como regla general. Lo más plausible es considerar que si se han mantenido las metodologías y estrategias didácticas tan ancladas en los sistemas tradicionales es porque nosotros, profesores y profesoras no dominamos otras herramientas. Por eso se hace precisa la formación. Con los muchos años de experiencia docente que muchos de nosotros poseemos, bastaría un poco más de esfuerzo formativo (conocer y dominar otras formas de enseñanza)

para que las clases se transformaran. Porque, en todo caso, a innovar también se aprende. En ese sentido ha planteado Lewis Elton (1997) que el principal objetivo en este momento es conseguir un nivel general de competencia docente que resulte coherente con el propósito de la mejora de la docencia. No hay que proponerse objetivos desmesurados, al menos como punto de partida. Lo fundamental debe ser el posibilitar que el profesorado incompetente pase a ser competente y que los competentes gocen de condiciones propicias para desarrollar iniciativas de mejora.

No es fácil establecer qué sea un docente competente, ni cuáles sean las supuestas competencias que debe poseer un docente, ni cómo se llega a obtenerlas, sobre todo en un contexto como el nuestro en el que no existe exigencia previa alguna (relacionada con la docencia) para iniciarse como docente universitario.

En un trabajo reciente, he tratado de explicitar las 10 competencias que, a mi modo de ver, caracterizan lo que un docente universitario debe poseer para desarrollar “con competencia” su trabajo formativo. Tienen que ver con *Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje*; *Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares*; *Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles (competencia comunicativa)*; *Manejar didácticamente las Nuevas Tecnologías*; *Gestionar las metodologías de trabajo y las tareas de aprendizaje*; *Relacionarse adecuadamente con sus estudiantes*; *Tutorizar*; *Evaluar*; *Reflexionar e investigar sobre la enseñanza*; *Implicarse con la institución*. Cada una de dichas competencias sirve, a su vez, como referente para poder analizar la calidad de nuestra docencia.

También Elton, en el trabajo antes citado, explicita algunas de esas competencias que él atribuye a un docente competente: la de Organización (planificar, preparar, gestionar el tiempo, alcanzar los objetivos); Presentación (claridad, conocimiento de los temas, habilidades de explicación); Relaciones Interpersonales (entusiasmo por lo que enseña; empatía con los estudiantes, implicación de los estudiantes, sentido del humor); Orientación (adaptar los objetivos, estimular el aprendizaje); Evaluación (autorreflexión, sensibilidad por el *feed-back*, evaluación entre iguales).

En todo caso no se trata de establecer grandes listados de condiciones o cualidades. No suelen servir para nada. Lo importante es dejar claro que la buena enseñanza no se sustancia con una buena explicación en clase. Ser un buen explicador es algo estupendo y ayuda a que los estudiantes aprendan, pero ser un buen docente implica otros muchos elementos. Pasar de la *competencia docente* a la *excelencia* amplía aún más el abanico de espacios que los docentes universitarios deberíamos dominar y en función de los cuales habría de producirse nuestra progresión profesional.

En el trabajo antes citado, Elton especifica algunos de esos posibles criterios de excelencia en los docentes universitarios: poseer un alto nivel en las diversas competencias antes mencionadas; ser un docente que “reflexiona sobre su práctica”; ser un profesor/a comprometido con la innovación didáctica; estar en condiciones de diseñar propuestas curriculares y de organizar cursos de formación; desarrollar investigaciones que tengan que ver con la docencia en su propio ámbito de especialidad; dirigir o coordinar grupos docentes; etc.

Como podrán constatar muchas de estas líneas de mejora como profesionales son las que se trata de alimentar a través de los programas de formación. Aquella vieja idea de que para ser buen profesor basta con saberse la materia y saberla explicar, se ha quedado estrecha. El buen profesor y la buena profesora universitaria tienen ante sí en la actualidad (con convergencia o sin ella) un conjunto de retos mucho más amplios. Hoy en día, decir que enseñar en la universidad resulta una tarea compleja parece obvio. Quizás sea ése el punto de partida necesario para poder entrar a considerar qué tipo de preparación precisamos los profesores para poder afrontarla con éxito. En no pocas ocasiones la enseñanza se ha convertido en algo repetitivo que deja insatisfechos tanto a los profesores como a los alumnos. La idea de que dedicar mucho tiempo a la docencia supone restar tiempo a las otras tareas en las que solemos estar implicados y que con frecuencia nos abruma (reuniones, investigaciones, preparación de publicaciones, asistencia a Congresos, etc.) ronda inevitablemente nuestra cabeza como una mosca cojonera. Pero a la vez, estoy por asegurar que somos muchos los que sentimos una mezcla de frustración y de sentimiento de culpa por el poco tiempo que dedicamos a preparar las clases, a supervisar el trabajo de nuestros alumnos, a atenderlos en sus demandas. Demasiadas ocupaciones, demasiados frentes abiertos. Resulta imposible atenderlos todos con eficacia. Sólo si la docencia acaba por constituir, en algún momento de nuestra vida, una prioridad será posible centrar en ella nuestro esfuerzo y nuestro tiempo lo suficiente como para equiparnos con el abanico de competencias al que antes he aludido.

En una agenda tan sobrecargada como la de los docentes universitarios actuales parece poco previsible cualquier tipo de cambio que altere las actuales coordenadas de dedicación y esfuerzo. Y no siempre por falta de motivación sino por falta de condiciones o por dificultades personales importantes para alterar la estructura de prioridades en las que nos movemos (lo que significaría pasar a primer lugar la docencia haciendo descender en el escalafón otro tipo de demandas: conferencias, cursos, asesorías, investigaciones, reuniones, etc.) De ahí que la prioridad tanto en lo que se refiere a la innovación como a la formación para la docencia suela estar dirigida al profesorado novel. Son ellos y ellas quienes llegan a la universidad con una mayor carga de ilusiones y energías. Y menos abrumados de compromi-

sos. Lástima que pronto se socializan en la idea de que para progresar en la carrera académica lo importante es investigar y que nadie va a entrar a considerar si su docencia es de calidad o no.

Las evaluaciones sobre el impacto de la formación para la docencia ofrecen datos muy esperanzadores. Incorporarse a algún programa de formación es la mejor garantía de que se retornará a otros. Son los profesores y profesoras que han asistido a algún programa de formación los que más demandan poder continuar formándose, quienes sienten más la necesidad de profundizar y de abrir nuevos frentes de mejora en su docencia. Se diría que lo importante es descubrir que la enseñanza es una tarea a la vez compleja y apasionante. Y que uno puede mejorar como docente a medida que va ampliando su conocimiento y enriqueciendo su repertorio de recursos didácticos. Por el contrario, son los que nunca asistieron a ninguna experiencia formativa los que menos necesidad sienten de ella y los que menos las demandan cuando se ofrecen en sus universidades.

“Este libro asume que los mejores profesores son aquellos que saben por qué hacen lo que hacen cuando enseñan. Ellos toman en consideración diversas alternativas, sopesan sus posibles efectos y evalúan sus decisiones recogiendo evidencias relevantes”, con esta idea como punto de partida comienza *Studying Teaching*, el libro de Raths, Pancella y Van Ness (1971). Ése es también el objetivo básico en la formación del profesorado universitario. Hemos avanzado mucho en esa dirección, pero aún queda mucho

camino por andar. Por eso resulta preciso seguir insistiendo en la necesidad de la formación y en que ésta es una tarea que nos incumbe a todos, desde los equipos rectorales a las Facultades, Departamentos, Equipos de investigación y profesores individuales. Sólo la sinergia en el esfuerzo colectivo hará que la calidad de la docencia mejore.

REFERENCIAS

- ELMORE, R.F. et alii (1990): *Restructuring Schools : the next generation of Educational Reform*. Jossey-Bass Publ. Oxford.
- ECKEL, P.D. y KEZAL, A (2003): *Taking the reins. Institutional transformation in Higher Education*. Westport: Preager Pub.
- ELTON, L. (1997): “Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education”, en AYLETT, R. y GREGORY, K. (Ed.): *Evaluating teacher quality in Higher Education*. London: Falmer Press. Pags. 33-42.
- RATHS, J.; PANCELLA, J.R.; VAN NESS, J. S. (1971): *Studying Teaching*. London: Prentice-Hall.
- VILLA, A. (2004): “Evidencias de Innovación en el Sistema Universitario”. Ponencia presentada al III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Univ. de Deusto (Bilbao), 21-24 de Enero 2004.
- ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.