

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE UNIVERSITARIO ANTE EL RETO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA ALGUNOS OBSTÁCULOS EN SU IMPLEMENTACIÓN

*M^a del Carmen RODRÍGUEZ MENÉNDEZ
Carmen María FERNÁNDEZ GARCÍA*
Universidad de Oviedo
Departamento de Ciencias de la Educación

RESUMEN

Los profesionales que trabajamos en el ámbito de la educación superior debemos ser conscientes de los cambios que traerá consigo el proceso de convergencia europea. Esta nueva situación implicará serias modificaciones en la manera de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella se desarrollan. En este marco, el presente artículo esboza ligeramente algunos de estos cambios, al tiempo que se exponen las principales dificultades que presenta el contexto universitario español para desarrollar con eficacia las modificaciones que se deben introducir. En particular, se analiza la mentalidad del profesorado universitario, así como las creencias de los estudiantes en tanto obstáculos que pueden dificultar la implementación del proceso.

ABSTRACT

The professionals who are working in Higher Education need to be conscious of the changes which will be derived from the European convergence. This new situation will imply serious modifications in the conception of teaching and learning. In this context, this paper tries to outline some of these changes. At the same time it points out some of the difficulties which may need a quick answer from the Spanish system of Higher Education in order to develop the expected modifications efficiently. The mentality of the University teachers as well as the students' beliefs will be analysed, as they are obstacles that can impede the implementation of the process.

1. INTRODUCCIÓN

Desde que en 1998 se firmara la Declaración de la Sorbona, que sería reafirmada y ampliada por documentos posteriores, como la Declaración de Bolonia o el Comunicado de Praga, el panorama universitario europeo ha iniciado un proceso de convergencia que supondrá importantes novedades en el modo de entender las funciones que la universidad debe desarrollar¹. Esta situación implicará, a su vez, serias

¹ Los distintos documentos, y otros muchos relacionados con el tema que nos ocupa, son fácilmente accesibles a través de Internet. Sin embargo, para aquellos que no deseen leer con detenimiento los distintos documentos puede acudir a Feixas, Mónica: “De Bolonia a Berlín”, *Revista Inter-*

modificaciones en la manera de entender los procesos docentes que en ella tienen lugar. Estos acontecimientos marcarán el devenir de la universidad española en los próximos años, pues si bien el proceso de cambio afectará a todos los países de la Unión Europea; en nuestro caso, la situación está dotada, si cabe, de una mayor complejidad puesto que “nuestro actual sistema universitario presenta serias dificultades para adecuarse al espacio europeo, ya que tenemos una estructura que difiere de la mayoría de los otros países” (Villa & Ruiz Corbella, 2004, 21).

En este marco, en las páginas que siguen esbozamos algunos de los cambios más importantes que acontecerán como consecuencia de la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. En particular, analizaremos las transformaciones originadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se deberán implementar en las aulas universitarias, al tiempo que expondremos las principales dificultades que observamos en el contexto universitario español para desarrollar con eficacia las modificaciones que se deben introducir. Podemos afirmar que, para la universidad española, las posibilidades de desarrollo que traerá consigo el proceso son extraordinarias; sin embargo, debemos ser conscientes de que los cambios que se deben implementar son complejos, siendo necesario abordar las posibles dificultades que pueden surgir en el transcurso del proceso de convergencia.

2. LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En primer lugar, debemos mencionar que la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior supone un compromiso de considerar los títulos en términos de competencias profesionales que debe desarrollar el estudiante. Estas competencias serán de dos tipos: genéricas y específicas a cada área temática. A este respecto, y para clarificar los términos, diremos que si bien las competencias específicas se refieren, como su propio nombre indica, a la especificidad propia de un área de estudio y, por tanto, son cruciales para cualquier titulación que se relacione con dicha área; las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación. Ello supone que son ejemplos de estas últimas, la capacidad de aprender a aprender, de tomar decisiones, la capacidad de análisis y síntesis, la habilidad para resolver problemas, la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, la capacidad de trabajar en equipo o las habilidades de crítica y de autocrítica (González & Wagenaar, 2003). De esta conceptualización de partida pueden extraerse algunas conclusiones de interés para el tipo de reflexiones que deseamos realizar. Así, las competencias hacen referencia no sólo a una dimensión meramente formativa (conceptos y saberes académicos), sino a una di-

universitaria de Formación del Profesorado, 18 (1) (2004) pp. 149-164. En esta referencia se encontrará una buena síntesis de las principales ideas que éstos recogen.

mención más propiamente educativa en el sentido que Esteve le da a este término (Esteve Zarazaga, 1988). Ello supone la inclusión de cuestiones axiológicas y actitudinales (saber ser), sin olvidar, por supuesto, el ámbito del saber y del saber hacer. En este sentido, se pronuncian de manera muy acertada Villa y Ruiz Corbella, al definir la competencia como “*la integración entre el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser, tal como se señala en el Informe Delors*” (Villa & Ruiz Corbella, 2004, 34).

Junto a esta conceptualización del término competencia, debemos subrayar la aparición de un nuevo enfoque en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que destaca la importancia del sujeto que aprende, es decir, del alumno, en el logro de las diferentes competencias vinculadas a la titulación. Diversos autores han afirmado que ello supone el desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza, hacia una educación orientada al aprendizaje. En este sentido, hace tiempo que, en nuestro país, se lleva urgiendo a que se produzcan cambios en los modelos didácticos universitarios que enfatizan el protagonismo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, lo que, hasta este momento, eran sugerencias se convertirán en imperativos, como consecuencia del proceso de convergencia europea, lo que obliga necesariamente a poner el acento en estas cuestiones. En general, el modelo dominante en la universidad española está centrado en la enseñanza y enfatiza, por tanto, la concepción del docente como agente transmisor de conocimientos y como elemento activo que toma las decisiones y determina contenidos o tiempos. Por su parte, el rol del estudiante se aproxima a un asimilador, más o menos pasivo, que pierde, en gran medida, el control sobre su proceso de aprendizaje. A partir de ahora, el Espacio Europeo de la Educación Superior nos propone cambios sustanciales que invertirán el protagonismo asumido por los diferentes actores.

Así, el modelo centrado en el aprendizaje, que ahora se vaticina, supondrá un mayor protagonismo de los alumnos y alumnas en sus procesos de aprendizaje, al tiempo que el docente actuará como guía y facilitador que dirige este aprendizaje hacia la consecución de unos objetivos bien definidos². En este sentido, se viene reclamando, desde hace tiempo, un cambio en el rol del docente universitario, que autores como Gairín *et al.* concretan en la necesidad de que “*en la función docente se integre un nuevo esquema pedagógico de orientación académica y apoyo al estudiante en sus facetas académica, profesional y personal a lo largo de la carrera*” (Gairín, Feixas, Guillamón & Quinquer, 2004, 62). Estos autores, así como otros que están formulando alternativas novedosas en el campo de la tutoría universitaria, recomiendan el uso de la misma como espacio que no se limite a resolver las

² Para las firmantes de este artículo, profesoras de la asignatura “Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación” en la Escuela Universitaria de Magisterio de Oviedo, este modelo centrado en el aprendizaje no hace sino recordarles que dichos planteamientos fueron ya recogidos a finales del siglo XIX y principios del XX por el movimiento de renovación pedagógica conocido con el nombre de “Escuela Nueva”, haciendo especial referencia al filósofo y pedagogo norteamericano J. Dewey.

dificultades derivadas del programa de la asignatura, dotándola de un contenido más integral.

Evidentemente, los cambios en el rol que estudiantes y docentes están llamados a desarrollar exige profundas transformaciones en la metodología didáctica. Ésta deberá ser mucho más diversa y rica para atender a la demanda de participación más activa del estudiante y para desarrollar la diversidad de competencias que el estudiante estará llamado a alcanzar. En este sentido, señalamos algunas experiencias piloto que se están llevando a cabo en nuestro país con el objetivo de responder a la necesidad de partir de un paradigma centrado en el estudiante y en los procesos de aprendizaje. Sin ánimo de exhaustividad, pues nos extenderíamos más de lo deseable, consideramos pertinente señalar que dichas propuestas de innovación curricular se basan en el denominado “aprendizaje basado en problemas”, el cual consiste, fundamentalmente, en que a través de situaciones de la vida real los estudiantes detecten las áreas que deben ser exploradas, generen hipótesis explicativas de la situación y busquen finalmente una solución adecuada a la situación planteada (Arregui, Bilbatua & Sagasta, 2004; Bernabeu & Cónsul, 2004; Font, 2004).

En consonancia con lo descrito en el párrafo anterior, el concepto de crédito, tal y como se define en nuestro país, desaparece para dejar paso a una nueva concepción. El crédito se entiende ahora como “*la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios [...]. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios*” (Real Decreto 1125/2003). De la simple lectura de esta definición puede extraerse que el nuevo concepto de crédito está íntimamente relacionado con las transformaciones anteriormente mencionadas, pues los créditos permiten el cálculo del volumen de trabajo necesario del estudiante, de manera que “*se deja de medir el proceso de aprendizaje en horas de docencia para pasar a hacerlo en horas de esfuerzo*” (Font, 2004, 81). Dicho en otras palabras, se dejan de contabilizar las horas de enseñanza, para pasar a hacer el cómputo de las horas reales de aprendizaje, minimizando, en este caso, el riesgo de que tengan lugar procesos de enseñanza que no produzcan necesariamente aprendizaje. Ello supone que, en esta unidad de medida, el docente deberá integrar no sólo las enseñanzas teóricas y prácticas, sino también otro tipo de actividades académicas que el estudiante deberá de efectuar para alcanzar los objetivos establecidos (Palacios, 2004).

Naturalmente, esta circunstancia apunta hacia un incremento de la complejidad de los sistemas de evaluación universitarios. Por el tipo de elementos que se deben trabajar (conocimientos, actitudes, valores, etc.), se requerirá una mayor diversidad de los instrumentos de evaluación, pues estos se deberán adecuar a la diversidad de resultados de aprendizaje esperados en los alumnos. Así, la evaluación del desem-

peño de los estudiantes se desplaza del conocimiento como referencia dominante, hacia una evaluación centrada en las competencias, capacidades y procesos (González & Wagenaar, 2003). En consecuencia, la evaluación del aprendizaje del estudiante no podrá limitarse al uso y abuso del examen como único método válido, pues la pluralidad de competencias a evaluar exigirá la diversidad en los procedimientos de evaluación. Desde esta perspectiva, *“la evaluación en la enseñanza universitaria pasaría por cuatro líneas de innovación: superar la concepción de una evaluación puntual al final del cuatrimestre o curso, inclusión de la evaluación continua o formativa, ampliación de los objetivos de la evaluación de los aprendizajes y promover prácticas de evaluación compartida”* (Palacios, 2004, 202) .

Todos estos cambios, cuyo horizonte se encuentra situado en el año 2010, supondrán una transformación sin precedentes en el sistema universitario español. No obstante, también es cierto que arrojan algunos interrogantes que es necesario considerar para contemplar el fenómeno en toda su magnitud: ¿estarán los docentes universitarios preparados para los cambios que se anuncian, y dispondrán de apoyos suficientes para afrontarlos con éxito?; ¿estarán dispuestos los estudiantes a asumir este nuevo modelo menos directivo, que requiere un mayor esfuerzo y autonomía de su parte?

3. UN CAMINO NO EXENTO DE DIFICULTADES: PROBLEMAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO CENTRADO EN EL APRENDIZAJE

La cultura académica que preside la universidad española parece asumir que la función primordial de la docencia universitaria es transmitir conocimientos pertenecientes a las distintas áreas de conocimiento. Para Pérez Echevarría, Pozo y Rodríguez (2003), esta toma de posición se halla muy arraigada en las concepciones o teorías implícitas sobre el aprendizaje, tanto de los estudiantes como de los docentes, lo que justificaría, en su opinión, que la actividad universitaria se haya centrado en la adquisición de ciertos contenidos conceptuales, quedando relegados al margen el resto de competencias que hemos descrito en estas páginas. Tomando como marco de referencia este supuesto, pasaremos a señalar los aspectos de la cultura académica docente y estudiantil que pueden estar favoreciendo el arraigo de este modo de proceder.

3.1. EL PROFESORADO ANTE EL NUEVO RETO EUROPEO

Dado que tradicionalmente las universidades se han concebido como espacios cuya tarea primordial ha sido la elaboración y transmisión del conocimiento de las diversas disciplinas, es lógico pensar que muchos profesionales universitarios no están acostumbrados a planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los tér-

minos que aquí se ha relatado, por lo que manifiestan cierto recelo a las innovaciones pedagógicas (Bautista, Gata & Mora, 2003). No en vano se ha señalado que se precisa un cambio cultural, incluso se habla de la necesidad de *remover el sentido común docente* (Imbernón, 2000, 45). En relación a este punto, la cultura docente universitaria está dotada de una serie de elementos que dificultan, aunque no imposibilitan, el cambio de paradigma que se nos avecina.

Así, en primer lugar, debemos mencionar que nuestras universidades gozan de una cultura profesional fuertemente individualista. Tomando como punto de referencia el concepto de *habitus* del sociólogo francés Pierre Bourdieu³, podríamos decir que el profesorado universitario se caracteriza por un sistema de disposiciones para actuar, sentir y pensar de una forma individualista y autónoma. Se trata de disposiciones interiorizadas e incorporadas a lo largo de su historia académica; en primer lugar, desde su posición de estudiante que ha observado la implementación de una manera particular de entender la práctica docente y, en segundo lugar, como profesional de la enseñanza que repite insistentemente los modelos didácticos que ha visto ejecutar (Manso, 1999). Desde esta perspectiva, la necesaria interdisciplinariedad que exige la adaptación al Espacio Europeo de la Educación Superior se ve obstaculizada porque los docentes universitarios ni han adquirido el hábito de reflexionar conjuntamente acerca de las relaciones entre sus respectivas materias, ni son capaces de establecer puntos de encuentro que permitan superar la visión disciplinar propia de los planes de estudios. La realización de un proyecto formativo interdisciplinar requiere de una actividad compartida que contrasta con el carácter individualista de la actual enseñanza universitaria española (Calle, 2004). En este marco, el profesorado deberá ser capaz de romper las fronteras de su asignatura, en aras de hacer de ella un instrumento para alcanzar unos resultados de aprendizaje más amplios.

A la situación anteriormente descrita, debemos unir la necesaria falta de conocimientos en didáctica universitaria que es propia del profesorado universitario. Así, «los profesores de universidad tienden a identificar formación con actualización y fundamentación disciplinar, con “saber acerca de lo que explicamos”» (Solé, 2003, 209), lo que refleja, en buena medida, la preponderancia de un modelo de formación de corte culturalista, más que pedagógico. En este sentido, la falta de interés con respecto al proceso de convergencia, podría estar fundada en la inseguridad personal que proviene del hecho de no disponer de las herramientas pedagógicas necesarias para afrontar el cambio. Sin lugar a dudas, hay una alta cualificación

³ En palabras de Bourdieu, el *habitus* es definido como un “sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes ante una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (citado por Sánchez de Horcajo, Juan José: *La cultura. Reproducción o cambio. El análisis sociológico de P. Bourdieu*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1979, p. 88).

profesional con respecto a los contenidos propios del área de conocimiento al que se está adscrito; sin embargo, la formación pedagógica inicial y permanente ha sido escasa, cuando no inexistente.

En este sentido, Sola Fernández (2004) señala que se detecta una creciente preocupación del profesorado universitario por su formación profesional docente. Para este autor, ello se refleja en la cantidad de proyectos que en su comunidad autónoma se están patrocinando. Si bien esta situación es cierta, también se debería reflexionar sobre el tipo de profesorado que acude a estos cursos de formación y perfeccionamiento profesional. En este sentido, nos atrevemos a apuntar que buena parte de los que asisten son profesionales interesados *a priori* por mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que efectúan. Al tiempo que se produce una escasa asistencia de aquellos docentes que necesitan acudir de una forma más perentoria.

En este marco, las profundas transformaciones que el proceso de convergencia traerá consigo exigen dotar a todo el profesorado universitario de una formación pedagógica de calidad. Hemos señalado, con anterioridad, que el nuevo concepto de crédito exige el cálculo del volumen de trabajo necesario del estudiante. Es evidente que dicho cálculo no es un proceso automático. Deberá ser el docente el que decida el nivel de complejidad de la materia que se estudiará en cada unidad del curso. Esta situación supone que el docente ha de reflexionar sobre el diseño del programa de estudios y los métodos de enseñanza (González & Wagenaar, 2003). Además, hemos subrayado que la introducción de las competencias genéricas implica que ya no sólo se debe hacer referencia a una dimensión puramente formativa (conceptos y saberes académicos), sino también a una dimensión propiamente educativa (cuestiones axiológicas y actitudinales). Naturalmente, esta afirmación no supone negar la capacidad educativa que poseen los docentes universitarios, sino que implica resaltar de una manera explícita una serie de cuestiones que si bien se trabajan actualmente en las aulas, no suelen aparecer recogidas como elementos centrales de las diversas asignaturas. A ello se han de unir las nuevas funciones que deberán acometer como consecuencia de la redefinición de la labor tutorial anteriormente descrita y la complejidad de la tarea evaluadora que deberán emprender. Todas estas cuestiones permiten entrever una redefinición altamente compleja de la labor profesional, para la que se necesitará apoyo, refuerzo y formación continua (Cruz Tomé, 2003b)⁴.

⁴ Dado que no es objetivo del artículo analizar las bases sobre las que se debería asentar un modelo de formación del profesorado universitario que asuma los nuevos retos, recomendamos la lectura de las siguientes publicaciones monográficas: *Revista de Educación* del año 2003, número 331; *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, del año 2000, número 38; de esta publicación el volumen 17(2) del año 2003; y nuevamente de esta revista, el número 34 (1999), que recoge las Actas del IX Congreso de Formación del Profesorado, el cual estuvo dedicado a la formación y evaluación del profesorado universitario. Por último, el monográfico de la revista *Contextos educativos: Revista de educación*, número 6/7 (2003) se dedica a la innovación docente en la universidad.

Asimismo, debemos señalar que la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior, supone situar, en primera línea, el trabajo docente a desempeñar en las aulas universitarias. Creemos que este aspecto implica una confrontación con un *habitus* docente en el que se concede más importancia, en líneas generales, al trabajo investigador que al académico. Quizás esta situación sea producto de una cuestión que ha sido profundamente debatida con relación al profesorado de secundaria, y que Esteve (1997) denomina como el problema de la identidad profesional. Así, el profesorado de secundaria, y por extensión el que se encuentra en las aulas universitarias, tiene una imagen de su profesión vinculada al dominio de una serie de conocimientos. Esta identidad entra en crisis cuando se tienen que enfrentar a un trabajo profesional en la enseñanza, que les exige el dominio de una serie de competencias para las que no se encuentran capacitados. En consecuencia, el docente universitario siente preferencia por una labor, la investigadora, que se encuentra más cercana a su identidad profesional.

Además, debe tomarse en consideración el predominio que los órganos de gestión universitaria conceden a la investigación y el hecho de que el prestigio del profesorado se haya vinculado tradicionalmente a estas tareas y no a las docentes⁵. En este contexto, debemos señalar, por su especial pertinencia, el hecho demostrado de que “en la mayor parte de la universidad española los sexenios por docencia se conceden automáticamente, y se centran exclusivamente en la investigación” (Fueyo, 2004, 214). Además, las evaluaciones efectuadas por la ANECA, con el objetivo de acreditar al profesorado para las diferentes figuras establecidas en la LOU (ayudante doctor, contratado doctor y colaborador doctor), priorizan la labor investigadora por encima de la docente. Este hecho se puede demostrar revisando las razones que se proporcionan para denegar la acreditación a las distintas figuras, pues estas siempre se relacionan con las “supuestas” insuficiencias en la labor investigadora efectuada por los candidatos. Todo ello no hace sino dificultar un proceso en el que la labor docente debería ocupar un lugar primordial. En este marco, las acciones que se emprendan con objeto de favorecer la convergencia deberán prestar especial atención a esta problemática, revalorizando la tarea docente, sin menospreciar, por supuesto, la necesaria labor investigadora⁶.

⁵ Véase por ejemplo: 1) Miguel Díaz, Mario De.: “Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado”, *Revista de Educación*, 331 (2003) pp.13-34. 2) Ferrer, J. y González, P.: “El profesor universitario como docente”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34 (1999) pp. 329-335. 3) Rodríguez Espinar, Sebastián.: “Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario”, *Revista de Educación*, 331 (2003) pp. 67-99. 4) Sancho Gil, Juana María.: “Docencia e investigación en la universidad : una profesión, dos mundos”, *Educación*, 28 (2001) pp. 41-60.

⁶ En este sentido, también puede resultar interesante analizar las implicaciones que tendrá la creación de un Espacio Europeo de la Investigación.

3.2. LOS ESTUDIANTES ANTE EL PROCESO DE CONVERGENCIA

En cuanto a la cultura académica del estudiante, también observamos algunos obstáculos que pueden dificultar el proceso de convergencia. En los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, el alumno o alumna deberá poner en práctica destrezas técnicas, escribir trabajos de dificultad progresiva, leer documentación variada, aprender a hacer críticas constructivas sobre el trabajo de otros, dirigir reuniones, trabajar con un plazo de tiempo limitado, hacer resúmenes, hacer ejercicios prácticos o de laboratorio, efectuar trabajos de campo y realizar sesiones de estudio personal. Ello supone mantener una postura activa frente a su propio aprendizaje y poner en marcha habilidades que la escuela pocas veces le había demandado. El estudiante está acostumbrado a un modo de trabajar y de estudiar que se aleja de los supuestos descritos en estas páginas. Para corroborar estas ideas, queremos dejar patente un trabajo realizado por Pérez Echevarría, Pozo y Rodríguez (2003) en el que, entre otras cosas, se puso de manifiesto que la enseñanza universitaria era incapaz de generar estudiantes capaces de reflexionar sobre su propio aprendizaje y de comprender la naturaleza compleja del conocimiento. En este caso, se argumentaba que ello era debido a que los estudiantes estaban inmersos en contextos de aprendizaje que no promovían estas reflexiones. Así, estamos de acuerdo con Martí (2003) en que los estudiantes, en general, tienen concepciones poco elaboradas sobre el aprendizaje, atribuyen la motivación de “no complicarse la vida” a su situación de aprendizaje universitario y asumen que los apuntes son suficientes para estudiar y aprobar. En cualquier caso, debemos dejar constancia de que este autor también concluye que situaciones contextuales altamente estimulantes han generado otras concepciones sobre el aprendizaje y su propia posición con respecto a éste. Nuevamente, podemos concluir que el cambio, aunque difícil, no resulta imposible.

El sistema escolar ha enseñado a nuestros estudiantes a aprender unos conocimientos teóricos que deberán plasmar en un examen y, en el mejor de los casos, esto se ha visto acompañado de alguna que otra actividad más práctica, como la realización de pequeños trabajos. Sin lugar a dudas, los modelos actuales potencian el estudiar para aprobar y no para aprender (Rué, 2004b). Además, la cultura académica en la que han estado inmersos ha inhibido su capacidad de trabajar en equipo, cuestión que los docentes universitarios observamos en el trabajo cotidiano que emprendemos con nuestros estudiantes. La intensa cultura individualista que también se hace patente en el alumnado provoca una escasa capacidad para trabajar en equipo, lo que se manifiesta en la incapacidad para repartir roles en el seno del grupo, la dedicación de un número excesivo de horas para realizar una mínima tarea (se tarda mucho tiempo en concretar los trabajos a realizar), la pérdida de tiempo tratando cuestiones que nada tienen que ver con el tema que hay que elaborar, etc.

Algunas dificultades que se señalan en la aplicación de metodologías más activas, tal es el caso del aprendizaje basado en problemas, tienen mucho que ver con la situación que acabamos de esbozar, así se observa que a los estudiantes les resulta

difícil hablar en público, trabajar todos los días y mantener una actitud activa continuamente (Arregui, Bilbatua & Sagasta, 2004). Evidentemente, esta situación es consecuencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que han estado inmersos. Se ha generado en ellos un esquema mental que concibe el estudio como una actividad puramente memorística que se resuelve el día del examen. En este sentido, todos aquellos procesos que no se adecuan a sus preconcepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje resultan difíciles de asumir.

4. CONCLUSIONES

Como conclusión, señalamos que la universidad debe asumir el reto de *cambiar mentalidades* o, en palabras de Sola Fernández (2004), *producir una auténtica reconversión de la cultura docente e institucional*. Si ello no ocurre, los cambios serán puramente superficiales. De modo que “cambiar la estructura de las carreras, introducir el suplemento al título y contabilizar el tiempo de manera diferente para calcular el crédito europeo son modificaciones serias de por sí...; pero sólo si se va más allá podrán representar algún papel en la innovación de los estudios” (Solá, 2004, 93). La configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior supone una transformación profunda del modo en que se ha de abordar el trabajo docente y discente en la universidad.

En este contexto, la formación del profesorado se torna como un objetivo prioritario para lograr los retos establecidos. Queremos subrayar la importancia de la figura del docente como motor del cambio, pues sólo con un profesorado motivado y consciente del nuevo papel que ha de desempeñar se logrará implicar a los estudiantes en las nuevas tareas que deberán desarrollar. Sin embargo, su formación no puede ser puramente instrumental, sino que debe incidir, de un modo directo, en la configuración de una percepción y actitud diferente de lo que supone ser docente universitario en el siglo XXI. De modo, que “debe representar una ocasión para permitir a los docentes poner a prueba sus creencias acerca de todos los fenómenos implicados en la relación educativa” (Solá, 2004, 97). Asimismo, estamos de acuerdo con los recelos manifestados por Palomero y Torrego (2004), quienes señalan la poca atención que, en las declaraciones y documentos europeos, se está proporcionando al profesorado universitario, y en concreto a la formación pedagógica que deberá recibir.

En suma, para estudiantes y docentes el sistema que se quiere implantar es totalmente nuevo, por lo que deberán aprender a convivir con la incertidumbre. Sin embargo, la dificultad de los cambios no debe hacer desistir; al contrario, debe permitir afrontar la tarea con realismo, máxime cuando el proceso de convergencia así lo exige. Nos gustaría finalizar resaltando la necesidad de que desde las instancias de gestión universitaria se den los apoyos necesarios para que el complejo proceso de cambio no acabe, como en muchas otras ocasiones, en papel mojado, pura teoría que se formaliza en documentos oficiales y que no llega a impregnar la práctica cotidiana de las aulas universitarias.

BIBLIOGRAFÍA

- ARREGUI MURGIONDO, X.; BILBATUA PÉREZ, M. & SAGASTA ERRASTI, M. P. (200). Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea: diseño e implementación del perfil profesional del Maestro en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 109-129.
- BAUTISTA VALLEJO, J. M.; GATA AMAYA, M. & MORA JAUREGUALDE, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189.
- BERNABEU TAMAYO, M. D. & CÓNSUL GIRIBET, M. (2004). Similitudes entre el proceso de convergencia en el ámbito de la educación superior europea y la adopción del aprendizaje basado en problemas en la E.U.I. Vall d'Hebron de Barcelona. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 97-107.
- CALLE VELASCO, M. J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 251-258.
- CRUZ TOMÉ, M. Á. (2003a). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.
- CRUZ TOMÉ, M. Á. (2003b). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (1988). El concepto de educación y su red nomológica. En VV.AA., *Teoría de la Educación I. (El problema de la Educación)* (pp. 10-25). Murcia: Ediciones Limite.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- FEIXAS, M. (2004). De Bolonia a Berlín. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 149-164.
- FERRER, J. Y GONZÁLEZ, P. (1999). El profesor universitario como docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 329-335.
- FONT RIBAS, A. (2004). Líneas maestras del aprendizaje por problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 79-95.
- FUEYO GUTIÉRREZ, A. (2004). Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europea: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 207-219.
- GAIRÍN, J.; FEIXAS, M.; GUILLAMÓN, C. & QUINQUER, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R.: *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*, 2003, Documento policopiado.
- IMBERNÓN, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- MANSO MARTÍNEZ, J.M. (1999). Profesionalización pedagógica del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 319-328.
- MARTÍN, E. (2003). Conclusiones: un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. En: Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 285-292). Barcelona: Síntesis.

- MIGUEL DÍAZ, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- PALACIOS PICOS, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 197-205.
- PALOMERO PESCADOR, J. E. & TORREGO EGIDO, L. (2004). Europa y calidad docente, ¿Convergencia o reforma educativa?. Presentación del XI Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 23-40.
- PÉREZ ECHEVARRÍA, M.P; POZO, J.I. Y RODRÍGUEZ, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En Monereo, C. & Pozo, J.I. (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 33-44). Barcelona: Síntesis.
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- RUÉ DOMINGO, J. (2004a). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 39-59.
- RUÉ DOMINGO, J (2004b). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la universidad mediante los ECTS". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 179-195.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J (1979). *La cultura. Reproducción o cambio. El análisis sociológico de P. Bourdieu*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SANCHO GIL, J. M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*, 28, 41-60.
- SOLA FERNÁNDEZ, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 18(3), 91-105.
- SOLÉ, I. (2003). Conclusiones: el profesor universitario en el siglo XXI. En Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 207-212). Barcelona: Síntesis.
- TORREGO EGIDO, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea?. Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 18(3), 259-268.
- VILLA, A. & Y RUIZ CORBELLA, M. (2004). La Red de Educación y el espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 21-37.