

REFERENCIA: Gil Molina, Pilar; Elizalde Alcaayaga, Luis Mari; Amiama Ibarguren, José Francisco; Bernarás Iturrioz, Elena; Garaizar Arenaza, José Miguel; Monzón González, Francisco Javier 2009). El profesorado universitario ante las propuestas de cambio. Cuatro equipos docentes del Campus de Gipuzkoa ante los retos del EEES. *REIFOP*, 12 (3), 139-152 (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa))

El profesorado universitario ante las propuestas de cambio. Cuatro equipos docentes del Campus de Gipuzkoa ante los retos del EEES

Pilar GIL MOLINA, Luis Mari ELIZALDE ALCAYAGA, José Francisco AMIAMA IBARGUREN ,
Elena BERNARÁS ITURRIOZ, José Miguel GARAIZAR ARENAZA
y Francisco Javier MONZÓN GONZÁLEZ
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Correspondencia:
Pilar Gil Molina
Escuela Universitaria de
Magisterio de Donostia,
San Sebastián,
Universidad del País Vasco
Plaza Oñati, 3
20018 San Sebastián-
Donostia (Euskadi))

email: pilar.gil@ehu.es

Teléfono: 943015520

Recibido: 11/03/2009
Aceptado: 07/08/2009

RESUMEN

La reorganización de la enseñanza orientada a la convergencia de los sistemas universitarios en el EEES debiera incidir positivamente en las metodologías. El *profesorado* será quien traslade al aula las propuestas y su implicación efectiva será *imprescindible* para la renovación. Las *propuestas* de orden metodológico formuladas en el proceso de convergencia se han condensado en *diez*, y cuatro equipos docentes de otros tantos centros de la UPV/EHU han expuesto sus propias impresiones ante las mismas. De cada una han valorado la *relevancia* como oportunidad de mejora y han ponderado su *plausibilidad* en el propio centro. El balance relevancia/plausibilidad y las reflexiones de los cuatro *grupos de discusión* son una muestra del modo en que este profesorado parece afrontar los cambios. Aunque cada equipo elabora discursos y argumentos diferenciados, comparten ciertos rasgos: tienen variadas *actitudes* ante el cambio (oportunidad, escepticismo, incertidumbre, inseguridad...); valoran *positivamente* las propuestas planteadas como posibilidad de mejora; identifican diversas *limitaciones* de orden organizativo y estructural que actuarían como freno; cifran una parte del éxito en las acciones formativas y de *asesoramiento*; reclaman tiempos, espacios y figuras de *coordinación* de los equipos docentes; y entienden que la dedicación docente se *intensificará y revalorizará*.

PALABRAS CLAVE: Docencia universitaria, propuestas de cambio, grupos de discusión

*The University teaching staff facing the proposals of change.
Four teaching teams of the Campus of Gipuzkoa facing the
challenges of EEES.*

ABSTRACT

The reorganization of teaching orientated to convergence of the university systems at the EEES should positively influence the methodologies. It is the teachers who will take the proposals to the classroom and their effective implication will be essential to updating. The methodological proposals of the convergence process have been condensed at ten, and they have been analysed by four teaching teams, each from a different college of the University of the Basque Country. The teachers have evaluated the importance of each proposal as chance to improve and considered their feasibility at the centre. The balance importance/feasibility and the reflections of the four discussions groups shows the way in which this group of teachers seems to confront changes. Even though each

team makes different reasoning and arguments, they share certain features: their postures regarding the change are varied (likelihood, scepticism, uncertainty, insecurity...); they value the proposals as a chance to improve; they think there will be organizational and structural limitations which will restrain it; they consider the formative actions and consultancy as basic for the proposals to be successful; they demand time, places and coordinators in the teacher teams; and they presume teacher dedication will increase and be more appreciated.

KEY WORDS: University teaching, change proposals, discussion groups

1. Contexto del estudio

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como pretexto para la mejora de la enseñanza

El proceso de convergencia en el EEES tiene, a nuestro entender, dos planos principales de reforma: uno que implica cambios de orden organizativo y la redefinición de la oferta curricular, y otro, vinculado a cambios que afectan al enfoque de la formación universitaria y al ejercicio de la docencia.

Ambos aspectos son necesarios, pero pudiera ocurrir que si las Universidades se limitaran sólo a la incorporación de las modificaciones de orden organizativo, estructural y formal, no cambiarían en realidad nada relevante. Los cambios en el rol docente y el discente, la redefinición del enfoque y la práctica formativa, son el paso imprescindible para una mejora significativa de las enseñanzas.

Aunque las propuestas contenidas en las sucesivas declaraciones, en los posteriores desarrollos normativos y en los foros académicos, contienen multitud de sugerencias de todo orden, podría afirmarse que, en relación a la docencia universitaria, se ha planteado el doble reto de:

- ampliar prácticas orientadas al desarrollo de competencias que permitan a los egresados de la universidad desenvolverse razonablemente en contextos profesionales y,
- para que ello sea posible, el afianzamiento de un modelo didáctico en el que el alumnado pase a un primer plano de interés, puesto que se le reconoce un rol activo en la construcción de sus propios aprendizajes.

En este sentido, la construcción del EEES podría llegar a ser una oportunidad y un buen pretexto para el impulso de una enseñanza de mayor calidad en nuestras Universidades.

El profesorado: activo principal del proceso de cambio

Partimos del supuesto de que buena parte de las propuestas de orden metodológico y didáctico están ya presentes en la práctica de muchos profesores y profesoras. De modo que resultan solo relativamente novedosas. Ya sabemos hacer razonablemente nuestro trabajo.

Presuponemos asimismo que los cambios en las pautas culturales y profesionales, como lo son las formas de desempeño docente, son mucho más fruto de procesos continuados de mejora progresiva, que el resultado de algún acontecimiento puntual. Y que dichos cambios operan de una manera consistente, más a partir del reconocimiento y optimización de las prácticas de partida, que desde su negación y sustitución por prácticas alternativas. No empezamos de cero.

Entendemos también que quienes protagonizan estos cambios son los propios profesores y profesoras, de modo que tanto su diseño (su conceptualización) como su desarrollo y puesta en marcha, les pertenecen. Los cambios difícilmente ocurrirán a pesar del profesorado, “a prueba de profesores”.

Los cambios como mejora habrán de entenderse de una manera diversa y diferenciada. Se desarrollarán tomando en consideración las variadas tradiciones académicas de los centros universitarios, los perfiles de las materias, operando a la medida de las particulares circunstancias organizativas, del margen de maniobra, del perfil y del bagaje de los equipos docentes.

Cabe esperar, pues, que el profesorado perteneciente a los diferentes centros y titulaciones y que comparte tradiciones y pautas académicas diversas, asimile y filtre las propuestas y oportunidades de cambio de un modo diferenciado.

Por lo tanto, y en base a las ideas que acabamos de exponer, podríamos concluir que son, fundamentalmente, **objetivos del estudio**:

1. Captar el modo en que cuatro equipos docentes, de otros tantos centros universitarios, afrontan las propuestas de cambio en la enseñanza derivadas del proceso de convergencia en el EEES.

2. Identificar los factores que, desde el punto de vista de estos equipos docentes, podrían facilitar o dificultar los cambios de orden metodológico planteados.

En este informe trataremos de dar cuenta acerca del modo en que cuatro equipos docentes de otros tantos centros del Campus de Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea perciben y afrontan las propuestas de cambio en el modelo de enseñanza que parecen promoverse al hilo del proceso de convergencia.

2. Descripción del estudio realizado

Elaboración de un modelo de propuestas de cambio para la enseñanza universitaria

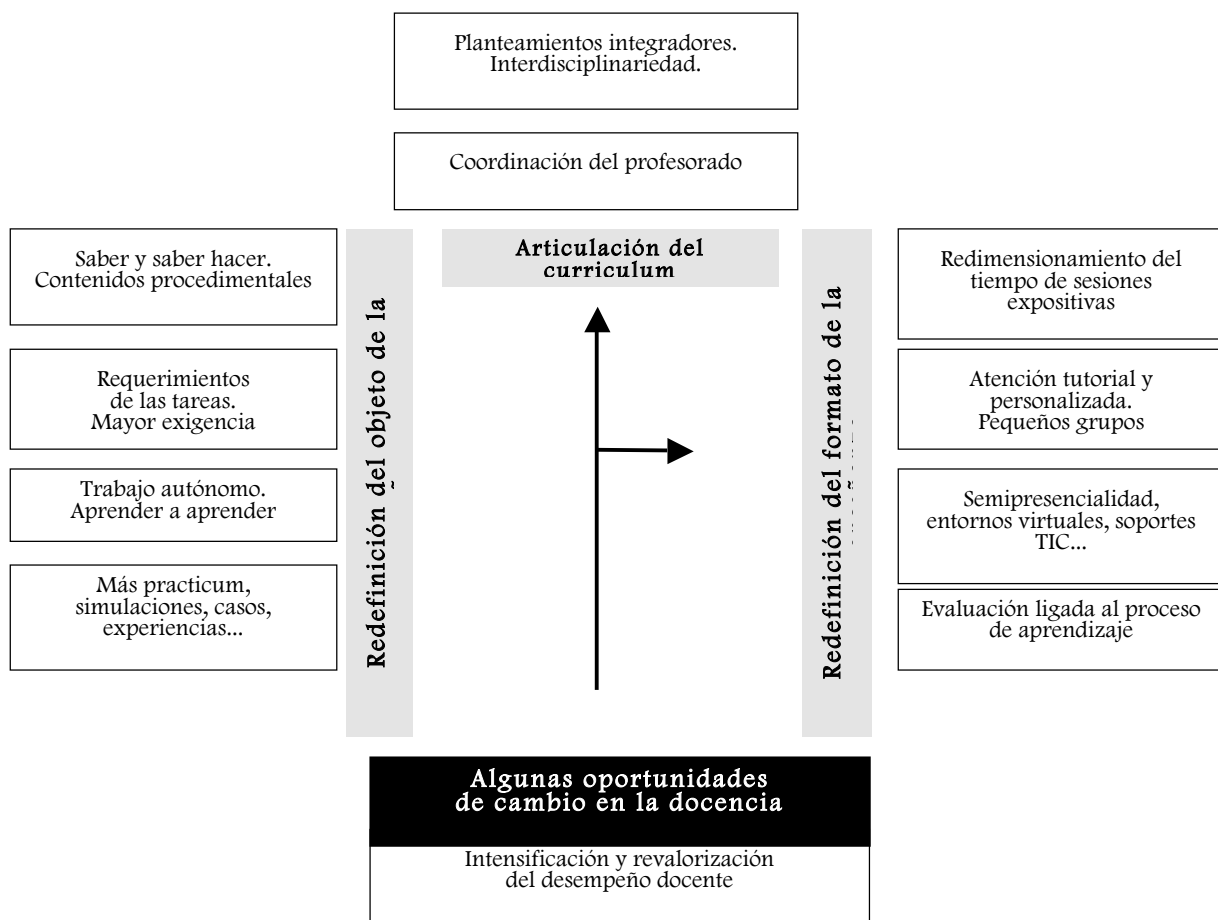
Aunque no puede hablarse de la existencia de consignas concretas de cambio, a nuestro entender se están planteando algunas orientaciones generales destinadas al plano metodológico-didáctico de la docencia universitaria. Las recogeremos al modo de oportunidades de cambio y las presentaremos a través del gráfico que puede consultarse en el cuadro 1:

- Se pone el acento en el carácter integral del proceso formativo. La gama de contenidos se amplía incorporando los de tipo procedimental y actitudinal (saber ser, saber hacer... además de saber), cuidando los aprendizajes de tipo instrumental (aprender a aprender) y entendiéndose que el tramo de los aprendizajes universitarios no deja de ser una etapa del aprendizaje a lo largo de la vida (*Life-long Learning*).
- En la selección, organización y articulación de los contenidos, la estructura de materias estancas y los temarios ceden terreno a planteamientos modulares e interdisciplinares y a planteamientos en los que los problemas, los casos y los proyectos centran la actividad de enseñanza y de aprendizaje.
- Se hará necesario el desarrollo de escenarios institucionales que faciliten la coordinación horizontal y vertical del profesorado de un mismo curso y de una titulación. Destinándose para ello los recursos materiales y funcionales precisos.
- Las actividades y tareas de aprendizaje son objeto de especial atención, puesto que de ellas dependerá la gama de experiencias y las oportunidades de ejercicio y desarrollo de competencias. Los requerimientos de las tareas al alumnado ocupan un lugar central en el diseño de los módulos y materias.
- Se reclama una mayor atención para la actividad de quienes aprenden. De modo que pasan a un primer plano los tiempos de trabajo personal y grupal del alumnado tanto en el aula como fuera de ella. Debiéndose desarrollar los recursos didácticos y las herramientas de comunicación que permitan al profesorado incidir positiva y activamente en estos tiempos y facilitar la actividad de aprendizaje. La dedicación tanto de docentes como de discentes parece intensificarse. La función docente se revaloriza.
- Las formas de agrupamiento y las estructuras de interacción se diversifican de modo que el tiempo de trabajo en la estructura de grupo-aula se complementa con modalidades en las que la comunicación entre iguales y la participación activa sean dominantes (seminarios, talleres, pequeños grupos...) Asimismo cobran mayor importancia los tiempos de feed-back tutorial y de atención personalizada.
- Los escenarios del aprendizaje, las fuentes de información, los protagonistas del proceso... son muy variados y desbordan el esquema "profesor-grupo de curso-aula". Se reconoce la complejidad de la red de influencias y de experiencias que acaba facilitando la construcción de aprendizajes significativos. Se combinan presencialidad, semipresencialidad y trabajo en entornos virtuales. Con una mayor utilización de Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

- La significatividad y funcionalidad de los aprendizajes requiere de la presencia en los escenarios formativos de las realidades profesionales objeto de atención. Los ejemplos, las anécdotas, las crónicas, las profesionales invitadas, los supuestos y los problemas prácticos, los casos, las simulaciones, las visitas y salidas, las estancias breves y las prácticas voluntarias, los practicum... ganan espacio en los nuevos planteamientos curriculares.
- Los procesos, herramientas y criterios de evaluación de los aprendizajes deberán responder coherentemente a la complejidad del proceso de su construcción, recogiendo una amplia gama de tipos de saber, utilizando productos elaborados en el proceso de aprendizaje, incorporando a los sujetos aprendices, etc.

Estas propuestas de cambio suponen otros ajustes en el marco organizativo: nuevas formas de agrupamiento del alumnado (modalidades docentes); redefinición de las estructuras de horarios y calendarios; organización de los planes de estudios; rehabilitación y dotación de espacios para el aprendizaje personal y grupal; dedicaciones, formación e incentivos del profesorado; etc.

CUADRO 1. Elementos del modelo que recoge las propuestas de cambio sugeridas



Obviamente, las oportunidades de cambio propuestas no agotan todas las posibilidades. Al exponerlas de un modo sintético damos por hecho que el cambio será muy diverso y que no se trata de uniformizar las formas de docencia universitaria. Hemos tratado más bien de concretar y hacer visibles algunas de las claves del cambio de modo que se facilitara el diálogo posterior acerca del mismo.

El profesorado y las propuestas de cambio: planteamiento de un estudio

Estas oportunidades de cambio han sido presentadas para su contraste a cuatro equipos docentes de otros tantos centros del Campus de Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco: Escuela Universitaria de Enfermería, Facultad de Derecho, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado (Magisterio, de aquí en adelante) y Escuela Universitaria de Estudios Empresariales.

Se realizaron para ello una o dos sesiones amplias de discusión con cada uno de los equipos, en las que se llevo cabo el trabajo que se detalla en el cuadro 2. En la primera parte de estas sesiones se analizaron e interpretaron los datos resultantes de un cuestionario que previamente había respondido el alumnado de los últimos cursos de estas cuatro titulaciones acerca del valor formativo de diversas tareas de aprendizaje y acerca de las facetas más relevantes del desempeño docente universitario. En la segunda parte, la reflexión de los equipos giró en torno a las oportunidades de cambio propuestas.

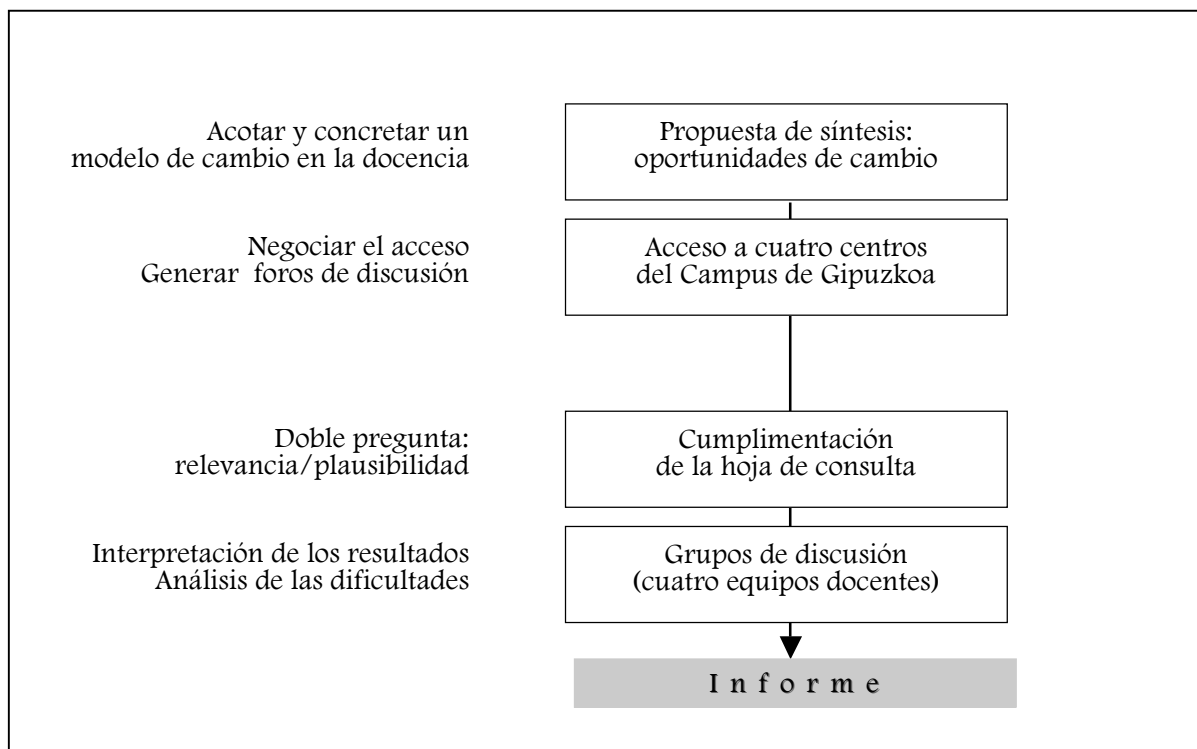
Antes de la sesión de discusión, las oportunidades de cambio se presentaron acompañadas de dos preguntas para que cada profesor o profesora manifestara, mediante una escala, hasta qué punto las considera relevantes como motores de cambio y en qué medida las percibe como factibles en su propio centro. La hoja de consulta utilizada para la reflexión y recogida de opinión de se recoge en el anexo 1.

El número de profesores y profesoras participantes en estas sesiones de discusión ha sido de 60. No deja pues de ser más que una muestra limitada del colectivo docente de estos centros que supera las 250 personas. Por otro lado, ha de tenerse en cuenta que la participación en los grupos de discusión era voluntaria de modo que se han recogido valoraciones y aportaciones de las personas interesadas en dedicar unas horas a la reflexión y al contraste en torno a la docencia. Hablamos pues de una muestra limitada y relativamente sesgada.

El punto de partida de la reflexión de los equipos en las sesiones de discusión consistió en la presentación gráfica de los datos medios de las opiniones facilitadas previamente en la escala. Los intercambios se centraron en la interpretación de los mismos y en el análisis de las variables que facilitan y dificultan la implementación efectiva de las propuestas de cambio.

Posteriormente se ha remitido a cada Centro la crónica de las sesiones de trabajo conteniendo tanto las tablas y gráficos que sintetizan las opiniones inicialmente emitidas, como una síntesis de las opiniones expuestas en la discusión de equipo.

Se planteó pues un estudio acerca del modo en que el profesorado afronta los cambios previsibles en la enseñanza, proponiendo cuatro grupos de discusión que, tomando como punto de partida los resultados de una escala previamente cumplimentada, reflexionaran acerca del balance entre RELEVANCIA de los cambios propuestos y PLAUSIBILIDAD de los mismos en el propio centro docente universitario.



CUADRO 2. Objetivos y trabajo realizado en cada fase

3. Resultados y conclusiones

Las propuestas de cambio se perciben como relevantes

El conjunto de profesores y profesoras del Campus de Gipuzkoa que ha colaborado en el proyecto ha considerado que la totalidad de oportunidades de cambio propuestas para su discusión resultan relevantes y significativas (ver tabla 1).

A excepción de la propuesta “4” (más secuencias de trabajo semipresencial, trabajo soportado en TIC, desarrollo de foros virtuales...) a la que se le atribuye un valor medio de 3.3, todas y cada una de las propuestas de cambio son claramente percibidas como focos potenciales de mejora de la docencia.

Una característica compartida por los cuatro equipos es que los datos medios referidos a la *relevancia atribuida* a las propuestas de cambio es sensiblemente superior a los datos medios referidos a la *percepción de plausibilidad* de las mismas en el propio centro.

La diferencia entre la *relevancia atribuida* y la *percepción de su plausibilidad* es especialmente marcada en el caso de la propuesta “7” (coordinación del profesorado de un mismo curso y titulación. Aumento de planteamientos transdisciplinares). Siendo la más relevante, se percibe como la menos factible.

Relevancia atribuida y percepción de plausibilidad de diez propuestas de cambio		RELEVANCIA		PLAUSIBILIDAD	
		M	D	M	D
1	Ampliación de las tareas destinadas al aprendizaje autónomo, al de equipo, y al aprender a aprender	4.4	0.2	3.4	0.2
2	Mayor exigencia cognitiva. Requerimientos de la tarea orientados al análisis, la transferencia...	4.4	0.1	3.1	0.3
3	Mayor importancia de la tutorización, de la atención personalizada, a pequeño grupo...	4.3	0.3	3.3	0.3
4	Más secuencias de trabajo semipresenciales, trabajo soportado en TIC, foros virtuales...	3.3	0.1	2.9	0.3
5	Enfoque de los módulos y materias para que el alumnado sepa y sepa hacer en situación...	4.3	0.4	3.3	0.1
6	Menos expositivo. Reducción del tiempo de docencia a gran grupo y aumento otras modalidades...	4.1	0.4	3.2	0.3
7	Coordinación del profesorado de un mismo curso y titulación. Planteamientos interdisciplinares...	4.5	0.1	2.6	0.4
8	Funcionalidad del aprendizaje. Mayor presencia en el curriculum de problemáticas profesionales...	4.3	0.3	3.0	0.3
9	Evaluación más centrada en el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado	4.1	0.4	3.1	0.2

0	Incremento de la dedicación y de la carga de trabajo tanto del profesorado como del alumnado	4.2	0.2	3.1	0.3

TABLA 1. Datos obtenidos en el conjunto de los centros participantes en el estudio

Valoraciones de cada uno de los cuatro equipos docentes

Las opiniones de las personas que han participado en los cuatro grupos de discusión han quedado recogidas en la tabla nº 2. Los datos medios (en una escala de 1-5) sobre la percepción tanto de la relevancia como sobre la plausibilidad de las propuestas de cambio se han incluido en dos columnas anexas de modo que pueda facilitarse su contraste.

RELEVANCIA (R) PLAUSIBILIDAD (P)		ENFERMERIA		DERECHO		MAGISTERIO		EMPRESA	
		R	P	R	P	R	P	R	P
1	Trabajo autónomo	4.5	3.2	4.1	3.6	4.2	3.5	4.5	3.3
2	Requerimientos	4.3	2.9	4.5	3.6	4.2	3.0	4.4	2.9
3	Personalización	4.6	3.4	3.9	3.6	4.2	2.8	4.6	3.4
4	Entornos virtuales	3.5	2.5	3.2	3.0	3.4	3.0	3.2	3.0
5	Saber hacer	4.8	3.4	4.0	3.3	4.1	3.3	4.2	3.2
6	Menos expositivo	4.5	3.5	3.6	3.3	4.1	3.0	4.2	2.9
7	Coordinación	4.6	2.7	4.3	3.2	4.4	2.2	4.6	2.4
8	Funcionalidad	4.7	3.0	3.9	3.3	4.3	2.7	4.1	2.9
9	Evaluación	4.5	2.8	3.7	3.2	4.2	3.1	3.9	3.3
0	Carga de trabajo	4.5	3.0	4.0	3.3	4.2	2.6	4.1	3.3

Tabla 2. Valoración de las propuestas de cambio en cuatro equipos docentes (promedio)

Trataremos de resaltar en primer lugar las propuestas de cambio en la docencia más valoradas por cada uno de los cuatro equipos. Mencionaremos asimismo aquellas a las que estos docentes parecen atribuir una mayor probabilidad de desarrollo exitoso en el propio centro, destacando las propuestas de cambio que siendo bien valoradas parecen tener más dificultad de desarrollo en cada centro.

Equipo de la Escuela de Enfermería

Que el alumnado sepa y sepa hacer en situación (4.8), unido a la posibilidad de que se de una mayor presencia de problemáticas profesionales (4.7), y se ponga un mayor acento a la atención personalizada y tutorial del alumnado (4.6), son las tres propuestas de cambio más relevantes. Aunque la ampliación de las tareas de aprendizaje orientadas al trabajo autónomo y al fomento del “aprender a aprender” (4.5); la reducción del tiempo presencial en gran grupo a favor de otras modalidades docentes (4.5); y una evaluación más ligada al proceso de aprendizaje (4.5), son también consideradas como muy relevantes por el equipo de la Escuela de Enfermería.

Las propuestas de cambio que el equipo de Enfermería entiende que son más factibles, parecen anticipar una reducción del tiempo destinado a la docencia ante el grupo-clase y basado en las exposiciones (3.5); entienden asimismo que, en la relación y la atención al alumnado, se ampliará y mejorará la atención personalizada (3.4); que las asignaturas tenderán a ofrecer un espacio a los aprendizajes ligados también al saber hacer en situación (3.4); y que los requerimientos de las tareas promoverán en mayor medida la capacidad del alumnado para el trabajo autónomo y para el trabajo en equipo (3.2).

La distancia mayor entre los valores promedio atribuidos a la relevancia y a la plausibilidad de las propuestas de cambio, se produce ante la posibilidad de una mayor coordinación del equipo docente y la realización de planteamientos transdisciplinarios (4.6/2.7); y ante la posibilidad de realizar una evaluación alternativa, más ligada a los procesos de aprendizaje (4.5/2.8).

Equipo de la Facultad de Derecho

Una mayor exigencia cognitiva, el incremento de la gama de requerimientos de las tareas de aprendizaje propuestas (4.5); una mayor y mejor coordinación entre el profesorado de la misma titulación (4.3); la ampliación de las tareas de orientadas a promover el trabajo autónomo y el “aprender a aprender” (4.1); unidos a un enfoque de las materias más orientado a que sepan y sepan hacer (4.0), son las propuestas de cambio con más potencial de mejora desde el punto de vista del equipo de la Facultad de Derecho.

Los miembros de este grupo de discusión, entienden que en la Facultad se podrá mejorar la atención personalizada al alumnado (3.6); que se ampliarán probablemente los requerimientos de las tareas académicas (3.6); así como las tareas orientadas a mejorar la capacidad de trabajo autónomo del alumno (3.6).

La mayor diferencia entre los valores promedio atribuidos a la relevancia y a la plausibilidad de las propuestas de cambio, se produce ante la necesidad propuesta de una mayor coordinación entre los docentes de la titulación (4.3/3.2) y ante la propuesta de ampliación de la gama de requerimientos y de exigencia cognitiva de las actividades de aprendizaje (4.3/2.7).

Equipo de la Escuela de Magisterio

La posibilidad de una mayor coordinación en el seno de los equipos docentes (4.4); la funcionalidad de los aprendizajes unida a una mayor presencia de problemáticas profesionales en el currículum formativo (4.3); el cuidado de la atención personalizada; la ampliación de los requerimientos de las tareas; la orientación hacia el trabajo autónomo del alumnado; y una evaluación más ligada al proceso de aprendizaje (todas ellas valoradas en 4.2), son las propuestas de cambio a las que el equipo de magisterio otorga más relevancia como motores de mejora de la enseñanza.

En el equipo de Magisterio, entienden que los requerimientos de las tareas promoverán en mayor medida la capacidad del alumnado para el trabajo autónomo y para el trabajo en equipo (3.5); que las asignaturas tenderán a ofrecer un mayor espacio a los aprendizajes ligados también al saber hacer en situación (3.3); y que la evaluación de los aprendizajes se podrá centrar más en el proceso (3.1).

Las mayores diferencias entre la relevancia atribuida y las posibilidades reales de aplicación, se producen en la coordinación entre docentes y la mejora de los planteamientos transdisciplinarios (4.4/2.2) y en la posibilidad de aumentar la funcionalidad de los aprendizajes a través de la mayor presencia de problemáticas profesionales en el currículum (4.3/2.7).

Equipo de la Escuela de Estudios Empresariales

La mayor importancia y presencia de las tutorías y la atención personalizada (4.6); los planteamientos transdisciplinares y la mejor coordinación docente (4.6); las tareas orientadas al “aprender a aprender” y al trabajo autónomo del alumnado (4.5); y el incremento de los requerimientos de las tareas propuestas para el aprendizaje (4.4), son percibidas por el equipo de la Escuela de Empresariales como motores de mejora para la enseñanza.

Las tres propuestas de cambio que perciben como más factibles en la propia Escuela son: la mayor atención personalizada y la atención tutorial (3.4); la ampliación de las tareas de aprendizaje orientadas al trabajo autónomo (3.3); y la realización del seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje (3.3).

Las mayores distancias entre la relevancia atribuida a una propuesta de cambio y la percepción de su plausibilidad en el propio centro, se dan en la mejora de la coordinación docente (4.6/2.4); y en el incremento de los requerimientos de las tareas de aprendizaje (4.4/2.9).

Claves de facilitación y de freno para el cambio

Como ha quedado dicho, los mismos profesores y profesoras que habían respondido la doble pregunta se constituyeron en grupo de discusión para comentar los resultados. Hemos tratado de encontrar en sus comentarios las claves que pudieran ayudarnos a comprender los datos.

Sin entrar en el pormenor del contenido de los intercambios habidos en el seno de cada grupo, trataremos de enumerar de modo sintético las que, desde su punto de vista, bien pudieran ser las *claves de facilitación* y los *factores de freno* para el cambio metodológico que parece proponerse al hilo del proceso de construcción del EEES. Los ejes que se exponen a continuación abarcan buena parte del contenido de los intercambios:

- 1 La actitud general con la que se afrontan las propuestas de cambio es muy variada. En el seno de los grupos de discusión han aflorado composturas que fluctúan entre:

- quienes perciben el momento como una buena oportunidad, aunque limitada, para el impulso de procesos de mejora significativos;
- pasando por personas que adoptan una posición escéptico-pragmática, a la espera del modo en que las reformas se vayan desarrollando;
- hasta llegar a las expresiones de personas que manifiestan abiertamente la inseguridad y la incertidumbre que les producen las propuestas de cambio.

El balance de las experiencias previas más o menos próximas que se hayan vivido en el seno de los equipos docentes parecen predisponerles ante las nuevas propuestas. Los equipos que se reconocen con capacidad de adaptación, y que se identifican y asocian con experiencias previas de signo positivo, han emitido formulaciones más proactivas que las de quienes han mencionado experiencias menos gratificantes.

- 2 Las actitudes del alumnado son motivo de duda y de controversia. Algunos profesores y profesoras entienden que las propuestas de cambio podrían encontrarse con la resistencia o con una colaboración insuficiente por parte del colectivo discente. Los hábitos ya arraigados, el interés por aprobar, la escasa participación e implicación... podrían dificultar el cambio. Otros docentes matizan estas percepciones y mantienen expectativas más positivas sobre el alumnado.
- 3 Muchas de las dificultades que los participantes en estos grupos de discusión perciben como factores de freno para la mejora, van asociadas a las características del marco organizativo de los respectivos centros universitarios. Se mencionan específicamente: la dedicación parcial a la docencia universitaria de una parte significativa del claustro; las escasas iniciativas de colaboración interdepartamentales; la atomización de la oferta docente...

Aunque hay otras características de las organizaciones que se perciben como factores de facilitación de las iniciativas de cambio: el tamaño reducido del centro; el patrón relacional entre el profesorado y el alumnado; la capacidad mostrada hasta el presente para incorporar los cambios...

- 4 En todos los grupos se considera que este esfuerzo de cambio en la docencia deberá estar acompañado de programas específicos de capacitación y de asesoramiento. En algunos casos se formula la necesidad de cursos específicos de capacitación en nuevas fórmulas

metodológicas, en otros se confía más en la apertura de escenarios institucionales (seminarios permanentes, foros) de intercambio y de colaboración en torno a iniciativas de mejora de la docencia.

Entre los cursos, se mencionan específicamente: la evaluación del curriculum basado en el fomento de competencias; el uso del portafolio docente; técnicas de dinamización del trabajo de grupos y de la participación en el aula; y la mejora de la tutorización...

- 5 Hay otro aspecto que ha sido mencionado en las sesiones de todos los grupos de discusión: la necesidad de apertura y desarrollo de espacios institucionales de coordinación docente. La ausencia de espacios y de tiempos específicamente destinados a la coordinación y la colaboración en el seno de los equipos docentes de un curso o de una titulación se considera una rémora para las iniciativas de mejora de la docencia.

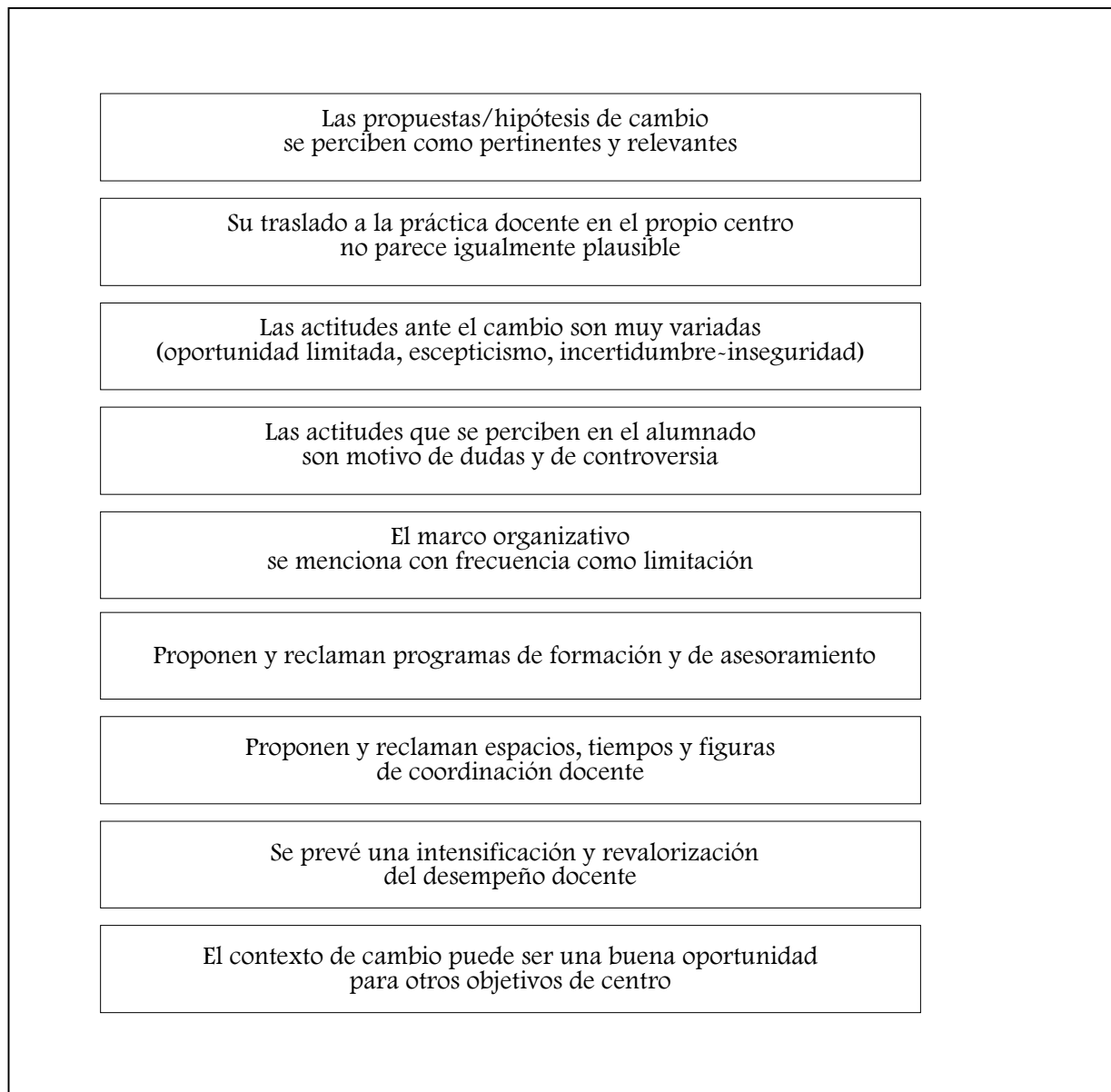
La figura de la persona que asume la coordinación del curso o de la titulación y los tiempos (el horario) de trabajo compartido podrían ser, para estos cuatro equipos docentes, una buena base para posteriores iniciativas de colaboración interdisciplinar, de colaboración en el diseño y desarrollo de proyectos didácticos, etc.

- 6 En general, se percibe que la puesta en marcha de las propuestas de cambio generará una cierta intensificación en la dedicación docente del profesorado de estos centros. Algunas personas entienden que se les acumularán nuevas tareas a las que realizan en la actualidad, otras entienden que se deberá producir una reorganización del propio tiempo dedicado a la docencia, de modo que algunas tareas serán sustituidas por otras nuevas tareas.

Lo que sí que parecen entender la mayoría de los y las participantes en estos grupos de discusión es que el desempeño docente se revalorizará en relación a otras facetas del trabajo del profesorado universitario.

- 7 El contexto de cambio que se avecina, es considerado también como una oportunidad institucional para la consecución de objetivos que ya estaban de algún modo presentes en la agenda de cada uno de los centros. De esta manera, en el equipo de la Escuela de Enfermería se entiende que la reestructuración de la oferta docente es una ocasión para afianzar la integración del centro en la estructura universitaria; en el de la Facultad de Derecho se percibe que la reforma es una oportunidad para concretar el perfil de egreso, ajustar el plan de formación y mejorar la percepción y proyección social de estos estudios; en el seno del equipo docente de la Escuela de Magisterio se ha mencionado que este contexto de cambios podría impulsar la actividad investigadora del profesorado; y en la Escuela de Empresariales esperan rebajar el absentismo e incidir en la motivación para el aprendizaje del alumnado.

Analizado el contenido de los intercambios habidos en el seno de estos cuatro grupos de profesoras y profesores del Campus de Gipuzkoa, constatamos que todos ellos han tendido a dar por buenas las propuestas de cambio. De modo que la discusión ha tendido a centrarse más en la manera en que se podrían desarrollar y en el comentario de las dificultades que se prevén.



Referencias Bibliográficas

- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- COLL, C. (2003): “El currículo universitario en el siglo XXI”, en C. Moreneo y J.L. Pozo (eds): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 271-284). Madrid: Síntesis.
- DE MIGUEL, M (coord.) (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- GOÑI, J.M. (2005): *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- MAYOR, C. (2003): *Enseñanza y aprendizaje en educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- PERINAT, A. (2004): *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.

SKILBERG, M. (1988): “El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza: de la IDD (Investigación, Desarrollo, Diseminación) a la RED (Revisión, Evaluación, Desarrollo)”. *Revista de Educación*, 286, pp. 35-60.

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

ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Anexo: Cuestionario de recogida de opinión diseñado para el estudio

HOJA DE CONSULTA

Acerca de la PERTINENCIA y PLAUSIBILIDAD de diversas OPORTUNIDADES de CAMBIO

En la tabla se recogen diez líneas hipotéticas de cambio en el desempeño docente del profesorado universitario dentro del Espacio Europeo de Educación Superior para que las valores.

		Relevante, pertinente, interesante como motor de cambio	Plausible, realizable, y asumible en tu propio centro
<p>Te pedimos <u>una doble opinión</u>. Queremos saber tu impresión personal acerca del grado en el que cada una de estas líneas de cambio:</p> <p>a) Es relevante, pertinente, interesante, importante... como eje sobre los que articular mejoras en la docencia en tu centro.</p> <p>b) Resulta plausible, realizable y tiene posibilidades de ser asumible por la mayoría del profesorado de tu propio centro.</p> <p><i>Puntúa cada aspecto con un valor en una escala de “1” a “5”:</i></p> <p><i>(1): muy poco interés, relevancia, poco factible, asunción escasa</i> <i>(5): mucho/muy pertinente, interesante, o plausible, realizable</i></p>			
1	El alumnado desarrollará una gama más amplia de tareas de aprendizaje en régimen de trabajo autónomo y de equipo , para el fomento de habilidades de trabajo asociadas al “aprender a aprender”, que pasará a ser una prioridad.		
2	Los requerimientos de las tareas girarán en mayor medida en torno a la aplicación, la transferencia, el análisis crítico, etc. de información relevante más que a su sola retención y comprensión. El nivel de “exigencia cognitiva” será mayor.		
3	Las tutorías, el trabajo del profesorado con pequeños grupos, la atención personalizada... tendrán una importancia mayor que en la actualidad. Y una mayor presencia en la agenda de los y las docentes. Complementando las sesiones expositivas.		
4	Las secuencias de trabajo semipresenciales, los foros virtuales , el trabajo personal y grupal soportado en Tecnología de la Información y la Comunicación canalizarán una parte considerable del intercambio didáctico.		

5	Las asignaturas se plantearán más para que el alumnado sepa hacer . Los contenidos de orden procedimental cobrarán importancia. El saber y el “saber hacer en situación” ampliarán la funcionalidad de los aprendizajes.		
6	El tiempo de docencia presencial ante el grupo base (gran grupo, sesión expositiva) de alumnado se reducirá ampliándose el de docencia en seminario y otras modalidades en grupos de tamaño medio, y trabajo personal estructurado.		
7	En la organización de los contenidos habrá planteamientos de corte más transdisciplinar e integrador. Algunos practicum, proyectos, casos... serán abordados desde diversas materias. Mejorará la coordinación entre docentes del mismo curso y/o titulación.		
8	En general, las problemáticas profesionales concretas estarán más presentes en el curriculum formativo universitario: practicum, visitas, intercambios, simulaciones, resolución de problemas, casos y experiencias reales...		
9	El seguimiento y evaluación del trabajo del alumnado se centrará más en el proceso mismo, con devoluciones y correcciones parciales, entregas de trabajos, acumulación de la tarea del curso... El examen final pierde algo de peso.		
10	Crecerá la carga de trabajo y la dedicación del alumnado y del profesorado. La implicación, la participación, el protagonismo, la corresponsabilización de unos y de otros será mayor. Se intensificará y revalorizará la función docente.		

Si quieres, puedes añadir alguna impresión personal acerca de los cambios en el desempeño docente que se avecinan...

~

~

Muchas gracias / Eskerrik asko