

Convergencia Europea y profesorado. Hacia un nuevo perfil para el aprendizaje flexible

M^a Olga ESCANDELL BERMÚDEZ

Alejandro RODRÍGUEZ MARTÍN

Goretti CARDONA HERNÁNDEZ

Correspondencia

M^a Olga Escandell Bermúdez

Universidad de Las Palmas de
Gran Canaria - Departamento de
Psicología y Sociología

Teléfono:

Fax:

Correo electrónico:

Recibido:

Aceptado:

RESUMEN

El denominado proceso de Bolonia implica una reconceptualización, no sólo teórica sino también práctica, de la profesión docente, de la cultura del profesorado universitario, de sus competencias y su saber hacer. Su actuación profesional ha de ajustarse a unas exigencias de calidad que demandan un fuerte compromiso personal y laboral que pasa, sin duda, por aceptar que el EEES supondrá un cambio sustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje convencional y electrónico (e-learning); en los perfiles profesionales que tendrán que adaptarse a las demandas crecientes de una sociedad de la información y del conocimiento y, también, en la forma de concebir la formación a lo largo de la vida (*long life learning*)

PALABRAS CLAVE: Docencia universitaria; educación a distancia; formación

ABSTRACT

The so-called Bologna process in higher education in Europe requires re-framing of all of our theoretical and practical concepts with respect to teaching, university lecturers and transmission of knowledge. Lecturers will have to adapt to meet the high demands for quality which require not only professional but personal commitment. Teachers' training programmes will be modified, doubtless, substantially to adapt to the growing demands for processes other than the conventional teacher-student face on approach to e-learning, essential in the Era of IT and communication, where the process is seen as life long (life long learning).

KEY WORDS: University lecturers, distance learning; training

I.- Introducción

Han pasado ya siete años desde la firma de la Declaración de la Sorbona, antecedente directo de lo que sería la Declaración de Bolonia y en cuyo desarrollo estamos plenamente inmersos las universidades españolas. Estos momentos son de gran trascendencia para el conjunto de las instituciones de educación superior que han de hacer frente a una profunda reconversión en sus modos de actuar; en su relación con la sociedad; en la concepción profesional del personal docente, etc.

Podríamos establecer un amplio conjunto de retos de gran calado que exigen, por un lado, una actuación comprometida de las autoridades académicas de cada institución para favorecer la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); y por otro, una gran difusión de las acciones desarrolladas y de las apuestas de futuro para que todos los actores de este complejo proceso (personal docente, no docente, estudiantes, agentes sociales, etc.) puedan ser participantes activos y no simples espectadores.

II.- Sociedad del Conocimiento y nuevas exigencias

Nos encontramos en una sociedad moderna y avanzada que de acuerdo con Majó y Marqués (2002), se caracteriza por continuos avances científicos y tecnológicos; importancia de los medios de comunicación de masas y sobre todo de internet; redes de distribución de información; integración y globalización económica, informativa y cultural; exigencias de una formación de calidad y permanente; surgimiento de nuevos fenómenos de exclusión social, etc. Martínez y Prendes (2003) señalan que en esta sociedad la tecnología afecta a dos aspectos clave: la propia sociedad en sí, y las comunicaciones e información. Por ello, añaden que “si recordamos que la enseñanza es básicamente un proceso de comunicación, podemos deducir que la situación presente debería tener sus repercusiones en aquélla”, máxime cuando la educación que conocemos tiene por objetivo ser accesible a todos.

En esta línea, Cebrián (2003, p. 15) considera que “los procesos de cambio sociales, tecnológicos y científicos exigen una permanente actualización en toda empresa productiva”, tal es el caso del sistema universitario que para hacer frente a estos procesos debe prestar atención específica al cambio y a la innovación; tener presentes las tecnologías de la comunicación y de la información asociadas a la producción del conocimiento y tener en cuenta los programas de formación permanente, con atención preferente al profesorado.

Encontramos pues que esta sociedad en la que nos desarrollamos tiene, como cabría esperar, importantes repercusiones en el campo formativo que podemos constatarlas en las numerosas referencias, objetivos marcados y actuaciones planteadas por las instituciones, en nuestro caso europeas, nacionales y regionales.

Centrándonos en las iniciativas europeas que son el asunto que aquí abordamos, cabe destacar el Consejo Europeo de Lisboa de 2000 que establece unas directrices claras que marcan la dirección que deben tomar las políticas y actuaciones de la Unión Europea en esta materia, llegándose a afirmar en las conclusiones del Consejo, que Europa ha evolucionado hacia una era del conocimiento, con las implicaciones que ello supone para la vida económica, cultural y social.

Disponemos, además, de recientes medidas encaminadas a desarrollar e integrar al conjunto de la Unión en la Sociedad de la Información, y que se recogen en sendas resoluciones de la Comisión de Educación, Juventud y Cultura del Consejo de la Unión Europea: la Resolución (sesión n^o 2545) del Consejo celebrado en Bruselas los días 24 y 25 de noviembre de 2003; y la resolución “*Educación y Formación 2010*” del Consejo de la Unión Europea celebrado en Bruselas el 26 de febrero de 2004, que articula las actuaciones para desarrollar los compromisos adquiridos en Lisboa.

En esta línea, una de las prioridades tanto del mencionado Consejo Europeo de Lisboa, como del celebrado en Barcelona en 2002 es que Europa se convierta en una verdadera economía competitiva basada en el conocimiento, agregando que “El Consejo Europeo establece el objetivo de hacer que sus

sistemas educativos y de formación se conviertan en una referencia de calidad mundial para 2010. El Consejo Europeo conviene que los tres principios básicos que inspiran este proceso son: la mejora de la calidad, la facilitación del acceso universal y la apertura a una dimensión mundial” (Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona, 2002; p. 19).

No podemos dejar al margen el impulso que supone también para la formación, la Constitución Europea que próximamente será sometida a referéndum. En ella, toda la Sección 4ª del Capítulo V, está dedicado a la educación y formación destacándose diversas acciones en las que contribuirá la Unión y que coinciden con objetivos de Bolonia (movilidad, dimensión europea, cooperación entre centros, etc.). Asimismo se destaca el fomento para el desarrollo de la educación a distancia.

Estrechamente ligado a este impulso formativo iniciado desde la Unión Europea, hemos de ubicar el proceso de Bolonia que supera las fronteras de los países miembros, con una firme vocación de establecer un sistema universitario comparable y compatible que permita la convergencia de las titulaciones impartidas en las instituciones de educación superior.

Ante el panorama de convergencia y de las reformas que lleva aparejadas, toda la comunidad universitaria debe jugar un papel activo y privilegiado en cuanto a su implicación en el proceso si bien, el concurso del profesorado es clave para culminarlo con éxito. Por ello las reflexiones que presentamos están orientadas a definir la nueva cultura del profesorado y las competencias que se derivan del fomento de nuevos entornos de aprendizaje y de la concepción de éste como permanente, pues tal y como afirman Reichert y Christian (2003) la implantación del aprendizaje permanente es uno de los tres objetivos (junto a la estructura de titulaciones y la transferencia de créditos) que hacen de Bolonia un proceso integrador que exige una responsabilidad e implicación del profesorado como elemento fundamental para su consecución.

La Sociedad de la Información y del Conocimiento exige una universidad con las mismas atribuciones, es decir, responsable en cuanto a atender la producción del nuevo conocimiento, aceptando que la transmisión de éste se efectúa por canales diversos y complejos, con especial atención al aprendizaje electrónico y al desarrollo social y local de los contextos de referencia. De ahí la importancia de vincular el nuevo perfil del profesorado con las demandas de las formas de aprendizaje incipientes.

III.- Convergencia europea, aprendizaje flexible y competencias docentes

El profesorado debe hacer frente a los nuevos retos de la Sociedad del Conocimiento en la medida que se demanda a las instituciones de educación superior que se atiendan los nuevos tipos y contextos de aprendizaje, reorganizando la docencia, los contenidos y las prácticas educativas. Sin duda, tales exigencias derivadas del proceso de Bolonia implican lo que diversos autores, entre ellos Valcárcel (2003), han venido a denominar una nueva cultura docente. Y es que abordar la Sociedad del Conocimiento conjuntamente con las iniciativas de convergencia europea supone un verdadero esfuerzo de desarrollo profesional para el profesorado universitario en sus actividades propias (gestión y creación del conocimiento; transmisión y difusión del conocimiento; gestión académica y servicios a la comunidad universitaria).

Debemos añadir, tal y como señala Del Rio (2004) que la nueva cultura docente se caracteriza por ser holística e institucional; orientadora hacia el aprendizaje de calidad; flexible e innovadora; transparente y comunicable y sensible a los entornos y demandas sociales. El profesorado tendrá por tanto, que establecer relaciones claras y bidireccionales entre su docencia y el aprendizaje, lo que implica un desarrollo investigador efectivo que permita integrar y aplicar los conocimientos que se imparten, adoptando una postura reflexiva sobre la práctica (VIZCARRO, 2004). La labor docente tendrá que desarrollarse, aún más, desde la reflexión, la planificación didáctica, los conocimientos psicopedagógicos y el análisis de la propia práctica tanto desde un punto de vista disciplinar como interdisciplinar, pues la convergencia europea va a determinar intrínsecamente que el nuevo proceso de aprendizaje se caracterice por cambios en sus estructuras temporo-espaciales, en cuanto a su gestión y a la importancia que adquiere en este nuevo paradigma de aprendizaje lo que el estudiante necesita aprender en oposición a lo que el profesor quiere enseñar (VALCÁRCEL, 2003).

No podemos obviar, tal y como hemos mencionado que si el objetivo principal de la educación es aprender para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (*long life learning*) desde lo que se sabe, usándolo pero a la vez cuestionándolo (SUÁREZ, 2004), el aprendizaje electrónico es una vía prioritaria pues la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones puede facilitar

notablemente el acceso a servicios, recursos, intercambios, conocimientos, etc.

Así el aprendizaje electrónico permite el desarrollo de planteamientos psicopedagógicos innovadores, abriendo vías al denominado aprendizaje flexible. Diversos autores coinciden en afirmar que éste es el término que más se ajusta a esta nueva situación. Así, tal y como nos señalan Aguaded y Cabero (2002) “se trata de un modelo de aprendizaje en el que las decisiones las toma el estudiante”, es decir, nos encontramos más que nunca con modelos que centran su actuación en el estudiante en las diferentes dimensiones que confluyen en tal proceso (metodología, temporalización, contenidos, itinerarios formativos, etc.). Ante este protagonismo del estudiante, el profesorado debe centrar su figura en ser un facilitador y guía que propicia la búsqueda, generación y difusión del conocimiento, procurando una actualización permanente y eficaz de los saberes propios; de ahí la importancia de un desarrollo e implantación efectiva del Espacio Europeo de Investigación.

Si profundizamos en las singularidades de esta nueva cultura docente, vinculadas al aprendizaje electrónico debemos tener presente una serie de características que recogemos a continuación, en las que podemos observar una síntesis entre competencias técnicas vinculadas al uso de herramientas informáticas; competencias de carácter metodológico y competencias personales.

Autores	<i>Competencias y formación del profesorado vinculada al aprendizaje flexible</i>
CABERO, DUARTE Y BARROSO, 1999	<ul style="list-style-type: none"> • Formación instrumental • Formación semiológica/estética • Formación curricular • Formación pragmática • Formación psicológica • Formación diseñadora de medios • Formación para la selección y evaluación de los medios • Formación crítica • Formación organizativa • Formación actitudinal • Formación investigadora
MARCELO, PUENTE BALLESTERO Y PALAZÓN, 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia tecnológica • Competencia didáctica • Competencia tutorial
AUZMENDI, SOLABARRIETA Y VILLA, 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Organizador • Facilitador • Motivador • Evaluador • Coordinador • Líder
TIRADO, 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Formación técnica • Formación didáctica • Formación integral (búsqueda autodirigida)

Podemos constatar, a la vista de los aspectos mencionados, que los ámbitos de formación del profesorado vinculados al aprendizaje flexible se han ido simplificando; sin embargo lo que ha sucedido es una integración de competencias en ámbitos más complejos. De lo recogido por los autores debemos tener presente que la formación del profesorado implica el desempeño de los roles mencionados por Auzmendi, Solabarrieta y Villa (2003) a la vez que el desarrollo de las competencias que el profesorado tendrá que asumir vinculadas a las nuevas situaciones y vías de aprendizaje y que se podrían sintetizar en:

- *competencias relacionadas con el uso y manejo de las herramientas tecnológicas* (destrezas y habilidades, capacidad de simplificación de procedimientos, dominio de software específicos, etc.).
- *competencias personales vinculadas al proceso de aprendizaje del alumno y de enseñanza del profesorado* (gestión de las interacciones, habilidades sociales y comunicativas, capacidad de

orientación y guía, capacidad de adaptación a condiciones nuevas y situaciones singulares de los estudiantes, etc.)

- *competencias metodológicas y de aprendizaje* (conocimiento de las implicaciones y paradigmas del aprendizaje centrado en la actividad y colaboración del estudiante, reacción rápida, trabajo interdisciplinar, capacidad de ajuste y adaptación a nuevas situaciones, conocimiento actualizado del área, capacidad de creación, evaluación, selección y difusión de materiales, etc.)

Las múltiples competencias que se exigen al profesorado con el proceso de Bolonia y vinculadas al aprendizaje flexible, suponen una profundización en las actuaciones que ya los docentes desarrollan en la universidad, si bien, implican una mayor dedicación del profesorado en su faceta docente, asumiendo un rol múltiple que implica no descuidar la dedicación investigadora que debe ser un complemento privilegiado para la mejora profesional. No obstante, este complejo proceso ha de entenderse como una oportunidad de aprendizaje y de perfeccionamiento profesional que, a buen seguro, redundará en una mejora de la calidad y de la docencia en las universidades.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, J. I. Y CABERO, J. (2002). *Educación en red: internet como recurso para la educación*. Málaga: Aljibe.
- AUZMENDI, E.; SOLABARRIETA, J. Y VILLA, A. (2003). *Cómo diseñar materiales y realizar tutorías en la formación on line*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- CABERO, J.; DUARTE, A. Y BARROSO, J. (1999). La formación y perfeccionamiento del profesorado en nuevas tecnologías: retos hacia el futuro. En J. Ferrés y P. Marqués (Coord.). *Comunicación Educativa y nuevas tecnologías* (vol 1). Barcelona: Praxis.
- CEBRIÁN, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- CONSEJO EUROPEO DE BARCELONA. Conclusiones de la Presidencia (2002). Consultado el 24 de noviembre de 2004 en http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_es.htm
- DEL RIO, M^a. (2004). Una nueva cultura para la docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior. En las Jornadas sobre el profesorado universitario ante el EEES. Santander.
- MAJÓ, J. Y MARQUÉS, P. (2002). *La revolución educativa en la era internet*. Bilbao: Praxis.
- MARCELO, C.; PUENTE, D. BALLESTERO, M.A. Y PALAZÓN, A. (2002). *E-learning Teleformación*. Barcelona: Gestión 2000.
- MARTÍNEZ, F. Y PRENDES, M^a. P. (2003). ¿A dónde va la educación en mundo de las tecnologías? En F. Martínez (Comp.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo* (pp. 281-300). Barcelona: Paidós Ibérica.
- REICHERT, S. Y CHRISTIAN, T. (2003). *Tendencias 2003. Progreso hacia el espacio Europeo de Educación Superior* (Traducción de A. Alcaraz Sintés). Consultado el 27 de noviembre de 2004 en <http://www.crue.org>
- SUÁREZ, B. (2004). El profesor universitario en el EEES. En las Jornadas sobre el profesorado universitario ante el EEES. Santander.
- TIRADO, R. (2003). *Teleformación ocupacional: principios, fundamentos y panorama actual europeo*. Madrid