

El rol del profesorado en el espacio europeo de Educación Superior

Jesús MUÑOZ PEINADO

Rosa M^a SANTAMARÍA CONDE

Correspondencia

Jesús Muñoz Peinado
Rosa M^a Santamaría Conde

Facultad de Humanidades y
Educación
Universidad de Burgos
C/ Villadiego s/n
09001 Burgos
Teléfono: 947 258 799
Fax: 947 258 861

Correo electrónico:
jmunoz@ubu.es
rsantamaria@ubu.es

Recibido: 15/09/2004
Aceptado: 20/01/2005

RESUMEN

La presente comunicación aborda el rol del profesorado universitario, teniendo en cuenta los nuevos retos que desde Europa se proponen. Para ello nos planteamos una serie de cuestiones que van a condicionar la Educación Superior en un futuro próximo, y que pueden concretarse en las siguientes: el tipo de profesional que deberemos formar teniendo en cuenta las demandas y necesidades sociales, el cambio en la función planificadora y en la práctica docente, el nuevo modelo de evaluación que esto conlleva, y por último, el papel del profesor-tutor de prácticas; todo ello tomando como referencia el alumnado de las Titulaciones de Maestro.

PALABRAS CLAVE:

Educación Superior. Profesorado universitario.
Práctica docente.

ABSTRACT

This article undertakes the role of the university faculty, keeping in mind the new challenges that from Europe are proposed. For it we present us a series of questions that are going to condition the Higher Education in a next future, and that can be summarized in the following: the type of professional that should form keeping in mind the demands and social needs, the change in the in practice educational and planning function, the new model of evaluation that this involves, and finally, the role of

the professor-tutor of practices; taking as reference the students of the Teacher Degrees.

KEYWORDS: Higher Education. University lecturers. Practice Educational.

I.- El marco en el que nos movemos

Nos situamos dentro del proyecto político de creación de un área de educación superior integrada en Europa que posibilite la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la citada educación superior. Este proyecto está enmarcado en las reflexiones de La Sorbona-Bolonia-Praga-Berlín que lo consideran necesario y paralelo a un área social y económica europea (TUNING, 2003).

En principio el citado proyecto busca una estructura común en las titulaciones europeas, que posibilite la calidad de la enseñanza y la movilidad del alumando y profesorado con la consabida distribución de las titulaciones en grado, postgrado y doctorado; todo ello basado en una nueva y común concepción del crédito europeo, los ECTS (sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos).

El ECTS es un sistema centrado en el estudiante. Es decir, se refiere a la carga de trabajo del estudiante necesaria para la consecución de los objetivos programados en una asignatura. Por otro lado, esos objetivos tienen que aludir a conocimientos, competencias y destrezas. O, con una nomenclatura quizás más conocida académicamente, a la esfera del saber, del saber hacer y del ser.

En la práctica se desea que todo esto se traduzca en un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje. Un paradigma centrado en el aprendizaje del alumando y opuesto al tradicional, vigente en la mayoría de los entornos académicos universitarios hasta ahora y que estaba centrado en la transmisión de conocimientos por el profesorado.

Y no es que las distintas administraciones e instituciones europeas (ministerios y universidades) se hayan inventado el paradigma, puesto que desde las investigaciones de la Psicología del Aprendizaje y desde la reflexión en la práctica didáctica hace tiempo se viene contemplando (ZABALZA, 2002; TARDIF, 2004; MONEREO y POZO, 2003; NAVARIDAS, 2004; VILLAR ANGULO, 2004), sino que parece llegado el momento de lograr un consenso a nivel europeo para su generalización.

Es aquí donde queremos situarnos para hacer una reflexión sobre las exigencias que este paradigma comportará en el futuro inmediato, caso de llevarse a efecto, tanto en el rol del profesorado universitario como en la organización del sistema.

II.- El nuevo rol del profesorado

Analizaremos el nuevo rol del profesorado universitario desde su función docente exclusivamente y lo vamos a hacer teniendo en cuenta los tres momentos típicos de la docencia: la planificación, la ejecución y la evaluación. Dentro de la docencia, haremos una mención especial a su papel como tutor y otra a su participación como tutor en el programa de prácticas. Por lo demás, es evidente que esta reflexión la vamos hacer desde y pensando en nuestro entorno concreto de formadores de formadores, no sin antes plantear algunos interrogantes sobre el tipo de profesional a formar.

1. ¿Qué tipo de profesional habrá que formar?

En los documentos que hemos manejado se habla mucho de competencias de los profesionales que salgan de ese espacio europeo de educación. Pero se habla menos de la persona, como si las instituciones universitarias no tuvieran nada que decir al respecto. Es verdad que se alude a la educación del ciudadano (TUNING, 2003), y en el caso del informe sobre “La adecuación de las

Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior de la ANECA se habla de la competencia ética de los profesionales. Pero da la impresión que lo que se quiere es conseguir un sistema europeo de educación que fabrique profesionales que hagan a Europa más competitiva en lo educativo a nivel mundial y sobre todo a nivel económico. Faltan aspectos por desarrollar, documentos por elaborar, consensos que conseguir, pero mucho nos tememos que no se va a decir mucho de unos profesionales, ciudadanos europeos insertos en un mundo globalizado y fundamentalmente injusto, al que habría que intentar mejorar también desde la Universidad.

2. ¿Qué debe cambiar en la función programadora o planificadora?

Creemos que el profesorado universitario en ese nuevo paradigma tiene que ser bastante más exhaustivo en la programación de su asignatura de lo que lo estaba siendo hasta ahora. La razón la ponen los especialistas en la necesidad de pensar y plasmar en un documento previamente a la acción docente los principales hitos de la posterior puesta en práctica de la misma: objetivos generales de la asignatura; y a continuación, estructuración de la misma por módulos y, para cada uno de ellos, objetivos específicos, contenidos, metodología, recursos, actividades, tiempo que le llevará al alumando medio la consecución de los objetivos y evaluación.

Dentro de los objetivos, se pone el acento en las adquisiciones por el alumnado tanto de los de tipo conceptual como procedimental y actitudinal. Con una nomenclatura distinta; se habla de capacidades, competencias o destrezas. Y de competencias en el proyecto se habla mucho, diferenciando entre competencias generales, transversales y específicas. Es decir, lo importante es que al final el alumnado consiga no sólo conocimientos teóricos, sino que salga sabiendo hacer cosas que antes no sabía y que son propias o pertinentes del perfil de la profesión a la que aspira.

Esta exigencia de las competencias va a obligar al profesorado a repensar los métodos, los recursos a utilizar en la docencia así como las actividades. Unos y otros tienen que ser explícitos y pertinentes para que el alumnado pueda acercarse a la consecución de los objetivos y contenidos. Lo mismo ocurrirá con los tipos, criterios y técnicas de evaluación.

Por otro lado, el profesorado debe dejar de ser el corredor de fondo en solitario que es hoy en día. Deben darse las circunstancias para que no se haga tan difícil la coordinación entre el profesorado de una misma asignatura o de un mismo curso. En ese futuro europeo que vislumbramos de educación superior, las TIC posibilitarán la coordinación entre el profesorado de distintas y distantes universidades.

3. ¿Qué debe cambiar en la práctica docente?

Aunque este apartado no está desarrollado, o al menos no ha llegado a los profesionales no implicados directamente en el proyecto, las investigaciones, la experiencia y las publicaciones (ZABALZA, 2002; MONEREO & POZO, 2003; TARDIF, 2004; NAVARIDAS, 2004; VILLAR ANGULO, 2004) de los últimos tiempos nos dan suficientes pistas como para saber por donde debemos caminar.

En principio la **figura del profesorado** se percibe como muy diferente. Ya no se trata del único poseedor del saber al que acude el alumnado ignorante para que le traspase su sabiduría; puesto que ahora las informaciones se multiplican de manera vertiginosa y las fuentes que las contienen van siendo más accesibles al alumnado. No debe ser pues un trasmisor de conocimientos socialmente elaborados, sino más bien un guía, organizador y supervisor de los aprendizajes que deben construir el propio alumnado.

Por las razones anteriormente expuestas, el profesorado debe procurar hacer de su alumnado unos aprendices autónomos y autorregulados, de manera que puedan seguir aprendiendo fuera del aula durante toda la vida. Se trata de proveerlos de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, según unos, o de hacerlos unos profesionales reflexivos y deliberativo, en expresión de otros.

Centrándonos en **la metodología**, las investigaciones en la práctica dan como el método más adecuado el investigador, porque parece propiciar más la motivación así como el aprendizaje significativo. Método investigador que, siempre que sea posible, ha de fundamentarse en la resolución

de problemas o la elaboración de proyectos. Las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado han de concretarse también en propiciar el aprendizaje cooperativo y en la conexión con la realidad social.

Pero hay más, la configuración de la realidad social y laboral nos está indicando que el profesorado no siempre va a tener que desarrollar su función en contextos presenciales (Tuning, 2003) o, dicho de otro modo, en el futuro tendrá que flexibilizarse mucho la docencia presencial. Las TIC facilitan en este sentido mucho la tarea. Por tanto, según las circunstancias, la labor docente del profesorado en unos casos tendrá que ser **presencial** al cien por cien, en otros totalmente **virtual** y en algunos se habrán de mezclar ambas modalidades.

Esto nos lleva a pensar en que en el futuro se reforzará el rol del **profesor-tutor** que unas veces de modo presencial, otras virtual, utilizando las plataformas electrónicas de las universidades, tendrá que dedicar un tiempo a motivar y guiar en los aprendizajes a muchos de sus alumnos y alumnas, así como orientarlos profesionalmente.

4. ¿Cómo será la evaluación?

Centrándonos en la evaluación de los aprendizajes del alumnado, habrá que superar la función sancionadora, tan en auge actualmente, para potenciar la función formadora. En una metodología investigadora, la evaluación tiene entre otras la función de informar al profesorado y al propio aprendiz de la evolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para que uno, el profesorado, y otro, el alumnado puedan participar en la reorganización de los aprendizajes. Hablamos pues de heteroevaluación y autoevaluación. Pero no olvidamos la evaluación final a la que deben estar sometidos no sólo los aprendizajes del alumnado sino también la tarea del profesorado. En cuanto a los procedimientos a utilizar especialmente en la evaluación continua conviene recordar alguno reciente como la evaluación por portafolios.

Pero no ignoramos que este tipo de docencia y evaluación exige cambios en la cultura universitaria, fundamentalmente en los que la dirigen. Así por ejemplo, no se puede pensar en una metodología investigadora si la ratio profesor-alumnos no es la adecuada. Tampoco se puede pensar en una evaluación formadora o formativa cuando se tiene un número desproporcionado de alumnos y alumnas. Pero quizás el principal cambio que necesitamos es que desde las instituciones universitarias se empiece a creer en el valor de la docencia evaluándola y reconociéndola en su justa medida a todos los efectos.

5. El profesor-tutor de prácticas

Es claro que el profesorado del espacio europeo de Educación Superior no podrá conseguir, en el caso de las titulaciones de maestro y de educación, un profesional competente si no se consigue arbitrar un sistema de prácticas que permita implicar a todos los profesionales tanto de la Universidad como de fuera de ella conjuntamente con el alumnado en la estructura de un buen sistema de prácticas. Y este es un capítulo en el que difícilmente faltará algo por decir o escribir. Sin embargo pensamos que no se han dado los pasos pertinentes por parte de las instituciones para que se puedan implicar adecuadamente las dos orillas del mismo sistema. En este caso da la impresión de falta de voluntad política por conseguir una plataforma que posibilite una formación más adecuada en competencias profesionales. De momento, las perspectivas de una prolongación en el tiempo de la formación inicial parece albergar alguna posibilidad más de las que teníamos hasta ahora. Desde nuestro contexto concreto observamos una necesidad de mayor implicación de muchos profesores tutores de prácticas que debería mejorar.

Referencias bibliográficas y páginas web

GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (Coord.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe . Informe final. Proyecto Piloto. Fase 1*. Bilbao:Universidad de Deusto. Universidad de Groningen.

GRUPO MAGISTERIO/ANECA . *La adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe Final. Documento fotocopiado*.

MONEREO C. & POZO J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Síntesis.

NAVARIDAS NALDA, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Universidad de la Rioja.

TARDIF, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

VILLAR ANGULO, L. M. (Coord.) (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson.