

La importancia del ciclo docente en la Universidad Española ante el Espacio Europeo de la Educación Superior.

Gregorio Escalera Izquierdo

gescalera@cee.uned.es

Departamento de Organización de Empresas, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad Nacional de Educación a Distancia. C/ Senda del Rey nº 11. 28040. Madrid, España

Carmen Calderón Patier

calder@ceu.es

Departamento de Economía Aplicada. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad Ceu-San Pablo. C/ Julián Romea nº 23. Madrid, España

Recibido: 24 de octubre de 2007
Aceptado: 23 de mayo de 2008

Resumen

En el presente trabajo se realizará una descripción y valoración de la importancia del ciclo didáctico en la nueva concepción metodológica de la Universidad española ante el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), centrándonos en dos de sus elementos esenciales, esto es, el método docente y la organización de la docencia. La creación del EEES contempla como eje fundamental del planteamiento educativo, el énfasis en una educación centrada en el **aprendizaje** como preferencia a una educación centrada en la **enseñanza**. Al contraponer enseñanza y aprendizaje se pretende resaltar la importancia que tiene, junto a la adquisición de conocimientos, una educación que desarrolle en el estudiante capacidades, habilidades, competencias y valores que le doten de autonomía y le permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), metodología docente, organización docente, Bolonia.

Códigos JEL: A2, I2

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad desempeña un papel fundamental para la sociedad. Vivimos en una sociedad en la que es indispensable, y cada vez más, poseer una sólida preparación y cúmulo de conocimientos, de habilidades y competencias crecientes y dinámicas, con el fin de tener el nivel necesario para desarrollar una actividad profesional en un mercado laboral cada vez más exigente. Por tanto, cabría esperar que la actividad educativa, y más en concreto la universitaria, fuera contemplada con interés y agradecimiento por los alumnos y sus familias, ya que el esfuerzo educativo no recae solo sobre ellos, también participa activamente la sociedad en su conjunto; pensemos, por ejemplo, en el elevado coste que la enseñanza universitaria supone para los Estados.

Al observar la realidad nos encontramos con un ambiente de descontento entre los alumnos y sus familias. Las críticas que hacen se refieren tanto a los contenidos como a la forma de transmitirlos. En cuanto a los contenidos se puede argumentar que la enseñanza se lleva a cabo siguiendo un criterio de excesiva especialización y que los conocimientos son demasiado abstractos y alejados de los grandes problemas de la Humanidad.

Piensan que la enseñanza universitaria se encuentra desconectada de las exigencias de la vida laboral, de tal forma que los títulos solo representan un requisito con el que se puede acceder al ejercicio de una profesión, momento en el que, por fin, se entra en contacto con problemas auténticos y con métodos eficaces para resolverlos.

La sociedad necesita que los profesores universitarios impartan conocimientos que estén vinculados a las investigaciones en las que participan, los divulguen y los aplique, si cabe, a la resolución de problemas reales concretos, que estimulen las innovaciones en todos los campos, que faciliten la difusión de los descubrimientos. Sin olvidar, que una selección de los alumnos que reciben estas enseñanzas van a tomar parte en la renovación de los cuadros administrativos y dirigentes del país.

Es decir, la educación universitaria no ha de identificarse con la simple transmisión de conocimientos, sino que también debe contribuir a la formación integral de los estudiantes, dotándoles de un espíritu crítico y analítico, de manera que puedan tener conciencia de los problemas de la sociedad en que se insertan. Solo en el caso que los conocimientos se utilicen en la resolución de los grandes problemas sociales que toda comunidad tienen planteados, es cuando poseen un auténtico sentido de desarrollo humano y cultural, evitando que el proceso educativo convierta al hombre en un ser adiestrado.

En este contexto debe entenderse las funciones de la Universidad, como institución básica de la sociedad, recogidas en el artículo primero de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), y que son:

- La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de los conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
- La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico.
- La extensión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

No obstante, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, trata de adaptar ésta última a los cambios experimentados en los últimos cinco años en materia educativa, básicamente marcados por dos acontecimientos: los acuerdos en política de educación superior en Europa y el impulso que la Unión Europea pretende dar a la investigación en todos sus países miembros. Así, si analizamos detenidamente la exposición de motivos de la citada Ley, a lo largo de la misma se identifican, además, otros objetivos y funciones igualmente importantes entre los que se destacan:

- la intención de mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión;
- fomentar la movilidad de estudiantes y profesores;
- profundizar en la creación y transmisión del conocimiento;
- incorporar a la docencia las nuevas tecnologías de la comunicación; y,

- lograr la integración competitiva de la enseñanza universitaria española en el nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior y asume la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de la enseñanza.

Este último punto esencial en el desarrollo y transformación de la universidad española actual. El proceso de integración en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), es el marco de referencia actual básico para toda la universidad en el ámbito de la Unión Europea, y tiene como origen un importante cambio en la cultura de la universidad que lleva a ésta a impulsar el aprendizaje activo y comprometido del estudiante, a organizar la educación alrededor de las competencias que el estudiante debe alcanzar y, como fondo, a propiciar el desarrollo del pensamiento crítico que es, frente a otras enseñanzas superiores enfocadas a la profesionalización, el gran valor añadido y el auténtico sello de identidad de la enseñanza universitaria.

De la evolución del concepto de docente y del concepto de universidad puede deducirse que la orientación a los alumnos, la investigación y la docencia constituyen la misión asignada al profesor universitario dentro del ámbito de las funciones de la Universidad actual. En este contexto, se enmarca el presente trabajo que tiene por objetivo analizar el núcleo central de este proceso, que son las nuevas metodologías docentes y su organización en el EEES.

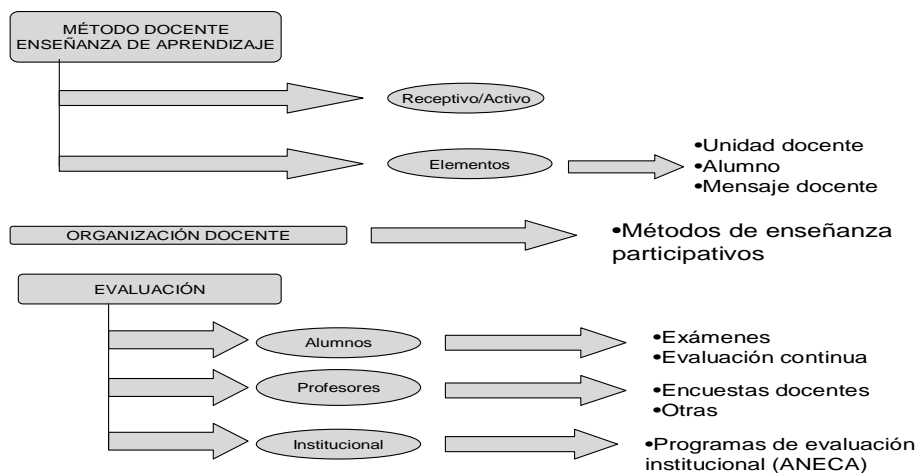
2. EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

La Universidad no es sólo un centro de transmisión de conocimientos, sino que debe contribuir a la formación integral de los estudiantes, dotándoles de una formación científica sólida y una preparación profesional adecuada a la realidad, de manera que puedan tener conciencia de los problemas de la sociedad en la que se insertan y sean capaces de resolverlos.

En este marco, el docente universitario debe simultáneamente ser docente e investigador, dos actividades complementarias, y junto a la transmisión de conocimientos debe también transmitir valores, habilidades y actitudes que contribuyan a la formación integral de los estudiantes. Este proceso es realizado en lo que se denomina el ciclo didáctico, que ocupa desde el método docente adecuado para la consecución de los objetivos señalados, hasta la evaluación de la actividad realizada, pasando por la organización adecuada de la docencia. No son fases separadas e independientes, sino que están interrelacionadas entre sí. En el presente trabajo, realizaremos la mencionada división por razones de claridad expositiva, sin olvidar la existencia de un flujo continuo durante todo el ciclo que garantiza el dinamismo de los procesos formativos. La Figura 1 resume el ciclo didáctico que a continuación se detalla.

El método docente en la educación superior se ve influenciado por diferentes variables que van desde las instituciones que configuran el contexto académico, a aquellas ligadas a las experiencias personales de los protagonistas del proceso, profesor y alumno, y por las opciones derivadas de los medios y recursos didácticos disponibles. Las interacciones de estas variables, y las múltiples combinaciones que se pueden producir, permiten intuir un complejo abanico de formas de enseñar, que se concretará en la organización de la docencia que se considera adecuada en cada caso.

Figura 1. El ciclo didáctico



Fuente: Elaboración propia

2.1. EL MÉTODO DOCENTE

El método docente consiste en poner en marcha un complejo proceso de enseñanza-aprendizaje cuyos ejes centrales son: el profesor (docente o enseñante) y el propio alumno, pero en el que intervienen un conjunto amplio de elementos, entre los que destacan los instrumentos utilizados para facilitar el aprendizaje (canales de transmisión de conocimientos, técnicas de enseñanza, tecnologías de la información...).

2.1.1. EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje es la combinación adecuada de todos los elementos del proceso de forma que se extraiga de ellos el máximo rendimiento, atendiendo a las necesidades de cada tipo de materia y de estudiante. El método docente debe ser diseñado y dirigido por el profesor. Es esencial que éste explore las necesidades de sus alumnos, que proponga y diseñe el proceso global, además de dirigir, ejecutar y evaluar los resultados del proceso.

Podemos definir el aprendizaje, y en concreto la actividad de aprendizaje, como el conjunto de experiencias y actividades de los estudiantes dirigidas a la adquisición de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes). El aprendizaje depende de la actividad del estudiante, más que de la transmisión de conocimientos por parte del profesor; surge como un proceso de interiorización del conocimiento adquirido a través de la experiencia que cada alumno ha vivido en la realización de las tareas propuestas por el profesor.

La actividad de aprendizaje puede ser principalmente de dos tipos:

A. Aprendizaje directo o receptivo: Se basa en la transmisión del conocimiento a través de lecciones magistrales en las que los profesores se encargan de transmitir los contenidos a los alumnos. En este modelo se considera que el docente es, ante todo, un experto en el

conocimiento transmitido, siendo la lección el modo más sencillo y directo para transmitir el conocimiento que el profesor posee.

B. Aprendizaje activo: Esta expresión se opone a “aprendizaje receptivo” al subrayar la necesidad de que los estudiantes establezcan relaciones entre el conocimiento nuevo y el conocimiento ya adquirido tomando parte activa en el proceso. Existen diversas estrategias para fomentar el aprendizaje activo como se indica a continuación.

- *Aprendizaje cooperativo, grupos de trabajo o trabajo en equipo*: La creación de grupos de trabajo resulta siempre útil para la integración de los contenidos y su concreción en una temática concreta. Los grupos de trabajo serán especialmente útiles en las tareas de análisis de los problemas, en la búsqueda, selección y tratamiento de la información relevante para el trabajo, así como en el intercambio de ideas experiencia, y en la aplicación de técnicas y recursos.
- *Aprendizaje por descubrimiento*: La singularidad de esta estrategia reside en que todo el proceso de aprendizaje se convierte en una exploración de un problema, o situación, utilizando para ello métodos de indagación científica. Este tipo de estrategia o de metodología para el aprendizaje suele apoyarse en la estrategia de aprendizaje cooperativo.
- *Aprendizaje mediante resolución de problemas*: El proceso de enseñanza se orienta hacia la resolución del algún problema. El aprendizaje de los alumnos se adquiere en el transcurso de la resolución del problema.
- *Aprendizaje mediante trabajo en proyectos*: El proceso de enseñanza se orienta hacia el diseño y el desarrollo de proyectos orientados a la resolución de algún problema o a la aplicación de alguna tecnología.
- *Aprendizaje mediante tutorías*: permite una atención personalizada a los alumnos, facilitando de este modo el ajuste entre las condiciones para el aprendizaje definidas y las características que presentan los estudiantes. Este contexto de enseñanza resulta especialmente necesario cuando los grupos son muy numerosos y resulta imposible establecer un diálogo fluido con los alumnos. Las tutorías pueden desarrollarse siguiendo distintos modelos.
- *Aprendizaje mediante el estudio de casos*: El estudio de casos orienta la atención del alumnado hacia una situación singular que reúne las características adecuadas para ofrecer oportunidades para el aprendizaje. El caso elegido es una ejemplificación del contenido que se desea transmitir.

La actividad de aprendizaje, para que sea realmente efectiva, debe materializarse en diferentes estrategias enseñanza-aprendizaje. El método de enseñanza-aprendizaje es el conjunto de tareas y/o actividades que se propone a los alumnos, así como la secuencia en la que éstas se realizan y las técnicas o recursos que emplean en su realización. La estrategia de enseñanza-aprendizaje difiere del simple método de enseñanza-aprendizaje en que está permanentemente abierta a los resultados de las decisiones que se vayan adoptando. Es decir, se va retroalimentando en función de los resultados que se vayan obteniendo.

Toda la actividad y las estrategias de enseñanza aprendizaje deben materializarse en un proceso coherente y lógico que permita obtener los objetivos marcados. Entendemos por proceso de enseñanza-aprendizaje el proceso destinado a crear las condiciones para que, a través de las experiencias educativas, los alumnos lleguen a aprender. Los ejes que configuran esas condiciones son: la forma en que se transmite el conocimiento, el modo en que los alumnos reconstruyen sus conocimientos y experiencias previas, el modo en que se gestiona el

aula y, finalmente, el modo en que se evalúan los aprendizajes adquiridos. La figura 2 resume las características de las dos principales metodologías docentes.

Figura 2. Características de las metodologías docentes

METODOLOGÍA TRADICIONAL	METODOLOGÍA PARTICIPATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque centrado en el contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque centrado en desarrollo de habilidades y conocimiento.
Definición:	Definición
<u><i>Método instructivo</i></u> , clásico, académico, pragmático y experimental basado en el intelecto.	<u><i>Método interactivo</i></u> basado en la construcción del conocimiento, aprendizaje participativo (proceso social-colectivo) y desarrollo del pensamiento mediante diálogo.
Objetivos:	Objetivos:
<ul style="list-style-type: none"> • Acumula, reproduce y transmite información y conocimiento con carácter estático y permanente. • Instruye, forma el intelecto. • Evaluación basada en el grado de fidelidad, en la reproducción de la información, en la capacidad de hacer inferencia de los conocimientos adquiridos y la habilidad para aplicarlos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseña a aprender a pensar de forma dinámica. • Desarrolla una disciplina intelectual a través de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento. • Evaluación continua basada en la participación y constante trabajo del alumno.
Elementos básicos:	Elementos básicos:
<ul style="list-style-type: none"> • Proceso centrado en el profesor. • Basado en exposiciones, ejercicios, problemas y prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso centrado en la interacción alumno-profesor-contenido. • Basado en el seminario, tutorías, e intervenciones pedagógicas planificadas.
Rol del profesor:	Rol del profesor:
<ul style="list-style-type: none"> • Transmisor del saber. Selecciona y muestra los contenidos para que el alumno se apoye en ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instructor en la comunicación. Proporciona condiciones adecuadas y situaciones desencadenantes sin una solución obvia para su aprendizaje.
Rol del alumno:	Rol del alumno:
<ul style="list-style-type: none"> • Receptivo (recibe y asimila información). 	<ul style="list-style-type: none"> • Participativo (ejecuta actividades propuestas). • Define los problemas y propone alternativas de solución por medio de una búsqueda de intencionalidad metódica y autónoma.

Fuente: Elaboración propia.

2.1.2. ELEMENTOS DEL PROCESO

La unidad docente (el profesor)

La actividad desarrollada por el profesor universitario no se limita a la mera impartición de docencia, sino que puede considerarse como una función de producción conjunta, con dos productos fundamentales: la docencia y la investigación, es decir, se trata de una función multiproducto. Un buen docente necesita la combinación de ambas funciones, es decir debe reunir las aptitudes científicas que le capacitan como investigador, y además debe poseer y desarrollar las habilidades pedagógicas y personales para ser un buen docente.

Según Hernández Hernández (1989) las principales características que debe reunir un profesor universitario son tres:

1. Competencia en el dominio de los contenidos.
2. Posesión de una gran motivación docente
3. Poseer habilidad y capacidad de comunicación didáctica, dominando los recursos pedagógicos y didácticos para poder transmitir los conocimientos con eficiencia, haciendo que los alumnos los asimilen y estén en disposición de emplearlos.

Ahora bien, esta definición se refiere básicamente a las aptitudes pedagógicas, que si no cuenta con unas fases formativas continuas que permitan al docente la actualización y ampliación de conocimientos, será insuficiente. En este sentido, Benedito (1992) señala “la profesión del docente no es una profesión que se aprende a ejercitar de una sola vez para siempre. Entre otros motivos porque la ciencia, la enseñanza y los marcos en que ambas se desarrollan son cambiantes”.

En una visión más amplia e integradora del docente universitario, Sastre García (2005) establece una serie de funciones de referencia imprescindibles para cualquier docente:

- Dominar las disciplinas objeto de su trabajo
- Tener una visión de conjunto de la titulación o titulaciones donde se integran sus asignaturas.
- Perfeccionarse de manera permanente tanto en los contenidos de las materias como en la metodología docente.
- Preocuparse tanto por el enseñar como por el aprender de los alumnos.
- Mostrar entusiasmo, motivar y despertar el interés de los alumnos y su espíritu crítico.
- Tener una actitud abierta, respetuosa y constructiva con los alumnos.
- Aceptar de forma positiva, críticas y sugerencias de alumnos y compañeros.
- Potenciar el trabajo en equipo.
- Confianza hacia las capacidades y disposiciones de los estudiantes, y actitud de servicio y atención a las necesidades de los estudiantes.

Es, por tanto, una opinión tradicional y ampliamente aceptada la necesaria y adecuada combinación de ambas funciones del profesor universitario, docencia e investigación, y en esta misma línea se enmarca la estrategia de mejora de la calidad universitaria del EEES. La investigación realizada por el docente facilita y enriquece su labor de enseñante, que abarca

una concepción mucho más amplia que la mera transmisión de conocimientos, ya que se ocupa también de formar en habilidades y competencias, que en la mayoría de las ocasiones se adquieren a través de la investigación.

Ello implica la asunción de una nueva función: se convierte en la pieza clave de la planificación docente (que no organización). En palabras de Zabalza (2003), “Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), tomar en consideración los contenidos básicos de nuestra disciplina (los common places, aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), tomar en consideración el marco curricular en que se ubica la disciplina (en que plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), tomar en consideración las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles”.

Es por tanto, un planteamiento de la planificación docente desde una perspectiva curricular, donde los profesores universitarios somos agentes curriculares en la medida que participamos en la creación y diseño de los planes formativos, y en la medida que formamos parte del equipo docente que lo llevará a cabo. Ello implica dos consecuencias muy importantes: en primer lugar, la figura de profesor universitario a nivel individual ya no tiene sentido, estamos en un contexto más amplio, siendo más correcto hablar de unidades docentes, donde un grupo de profesores deben estar perfectamente coordinados para la planificación de la docencia de sus asignaturas. En segundo lugar, y consecuencia de lo anterior, esa unidad docente no actúa de forma aislada, sino que forma parte de un colectivo más amplio que trata de desarrollar un proyecto completo de formación (Plan de Estudios) inmerso además en un Proyecto Institucional.

En definitiva, el profesor universitario como agente activo de la nueva universidad hacia la que avanzamos, desempeña un papel clave en el proceso, es más me atrevería a decir, que es quizá la pieza más importante de todo el engranaje del cambio del EEES. Tenemos ante nosotros una gran responsabilidad y un gran reto para construir entre todos una Universidad moderna y dinámica que responda a las necesidades reales de la sociedad actual y que sea adaptable a las futuras demandas sociales, donde el docente investigue, eduque y aprenda para formar y formarse en el proceso de aprendizaje continuo, y sin perder el espíritu crítico y dinámico de los conocimientos sea capaz de formar a hombres y mujeres de una forma integral

De igual manera los métodos de aprendizaje varían con esta concepción. Mientras en la concepción tradicional se producía una comunicación unidireccional oral y escrita, mediante lecciones magistrales, lecturas, etc., basadas en la práctica y la repetición, la nueva concepción constructiva del aprendizaje se orienta más por el diálogo y trabajo conjunto con compañeros, el diálogo individualizado sobre experiencias de aprendizaje con el profesor, etc.

El alumno

Junto con el docente, el alumno es el elemento clave en el análisis de toda concepción de la enseñanza universitaria, y como se ha señalado es el centro del nuevo modelo, es decir, el modelo pedagógico debe estar a disposición de los estudiantes, de manera que puedan gestionar su propio proceso de formación. Ello implica concebir al estudiante universitario como una persona madura que sabe lo que quiere y como conseguirlo, que ha superado ya varios procesos de aprendizaje, ha elegido su método de estudio propio y que, en

consecuencia, está totalmente capacitado para dirigir su propio proceso de aprendizaje. Según esta concepción, la labor del docente se reduciría a dos actuaciones puntuales: ofrecer información, conocimientos al alumno (a través de diversos métodos de aprendizaje) y juzgar su aprovechamiento.

Ahora bien, nuestra experiencia docente nos demuestra que los estudiantes universitarios son muy heterogéneos, responden de diferentes formas a las propuestas educativas, muestran distinto interés y dedicación, tienen diferentes capacidades de raciocinio y aprendizaje e interpretan de distinta manera lo tratado en clase. Esta realidad, como señala Zabala (1995), obliga a los docentes a observar y valorar la disposición, recursos y capacidades con los que cuenta el alumno en relación con las tareas propuestas. En definitiva, el docente debe desempeñar un papel de animador o estimulador del proceso educativo, de tal forma que facilite al máximo la comprensión de lo explicado en las aulas¹.

En este contexto, el papel del estudiante, igual que el de el docente debe cambiar, básicamente en dos ámbitos. Por una parte deja de ser receptor pasivo de los conocimientos, para ser él mismo el generador e impulsor de su propio aprendizaje, y por otra parte, el aprendizaje deberá ser continuo y dinámico, es decir que no finaliza en las aulas sino que debe proseguir durante toda su vida profesional y debe ser capaz de adaptarse a las nuevas situaciones a las que se enfrente. Ahora bien, alcanzar ese aprendizaje autodirigido supone un proceso de maduración personal e intelectual importante en el alumno, donde el papel del docente debe ser de guía impulsor e incentivador de las competencias, habilidades y actitudes que fomenten y estimulen esta nueva visión del aprendizaje.

Como receptor de impulsos externos, el estudiante ha de ser capaz de codificar, analizar y asimilar la información y llevar a cabo un proceso de maduración reflexiva y de memorización, proceso ante el cual resulta fundamental su actitud². Por su parte, como ya hemos apuntado, al docente le corresponde el papel de animador y dinamizador del proceso educativo, a fin de estimular al alumno a aprender y a aplicar esos conocimientos desarrollando su capacidad de investigar y de manipular la información, para lo que deberá potenciar las interrelaciones de grupo, las discusiones y, en definitiva, todo aquello que permita una mejor asimilación de lo enseñado. Ocuparse de materias de carácter aplicado, facilita sin duda esta misión.

El mensaje docente

El tercer elemento que da forma al proceso de aprendizaje-enseñanza es el mensaje que se quiere transmitir. En el nuevo modelo enseñanza-aprendizaje impulsado por el EEES, las tres dimensiones en la configuración de la enseñanza universitaria se realiza en términos de “competencias”, en concreto, los conocimientos, las destrezas o habilidades y las actitudes. El término “competencia” discrimina el saber hacer necesario para afrontar determinadas situaciones y el ser capaz de enfrentarse a las mismas. Por supuesto que la enseñanza que potencia el desarrollo de competencias no excluye el objetivo del saber teórico y conceptual; al contrario, lograrlo es su condición necesaria previa.

Es importante no confundir los objetivos con el listado de los contenidos que se van a abordar durante el curso. Más bien diríamos que los objetivos por competencias son las ganancias que los alumnos van a obtener al superar la materia, por supuesto además de aprender los contenidos que se determinen para la misma. Estos objetivos deberían ser de tres tipos:

Nuevos conocimientos que se van a adquirir. El conocimiento exige el dominio de conceptos y técnicas, es un continuo ir y venir de la teoría a los hechos y vuelta a empezar, aprovechando el valor que se va incorporando a lo largo de este camino.

La capacidad para aplicar las ideas aprendidas a nuevas situaciones exigirá al alumno el desarrollo de toda una serie de destrezas o habilidades en las cuales el dominio de las herramientas analíticas es fundamental. Se trata de propiciar un tipo de enseñanza que no zanje de modo concluyente las cuestiones sino que deje un margen razonable para la reconstrucción personal. El alumno debe ser capaz de pensar creativamente, distinguiendo lo esencial de lo que no lo es y encontrando por sí mismo la correcta proporción entre el contenido teórico y sus aplicaciones.

Valores y actitudes. La labor docente se completa si se consigue inculcar en el alumno el interés por el aprendizaje, la capacidad de dedicar tiempo y energía a la profesión, el aprecio por el rigor y el hábito de la crítica desde la libertad y la tolerancia. Se trata, por tanto, de transmitir pautas de comportamiento que permitan utilizar y sacar el mayor provecho a la información que se posee.

En definitiva, por “competencias” entendemos tanto los conocimientos necesarios para llevar a cabo una actividad (saber) como las habilidades (saber hacer) y las actitudes (saber estar) necesarias, así como la capacidad de movilizar e integrar todo ello para desempeñar adecuadamente una función o actividad. Las competencias que inicialmente tiene el estudiante configuran su perfil de ingreso; el objetivo de la titulación es “añadir valor” a la combinación inicial, hasta obtener una nueva combinación de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) o perfil de egreso, que capacite al egresado para un desempeño social, humano y profesional adecuado.

En éste sentido podemos clasificar las competencias en genéricas y específicas, las primeras de las cuales quedan recogidas en la figura siguiente:

Genéricas y transversales: necesarias en cualquier área, competencias propias de cualquier titulado superior.

Específicas: propias de un área determinada (médicos, juristas, economistas, etc.)

Figura 3. Principales competencias genéricas y transversales

PRINCIPALES COMPETENCIAS GENÉRICAS Y TRANSVERSALES		
INSTRUMENTALES	PERSONALES	SISTEMÁTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y síntesis. • Capacidad de organización y planificación. • Comunicación oral y escrita en la lengua nativa. • Conocimientos de una lengua extranjera. • Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio • Capacidad de gestión de la información. • Resolución de problemas. • Toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo. • Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar. • Trabajo en un contexto internacional. • Habilidades en las relaciones interdisciplinares. • Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad. • Razonamiento crítico • Compromiso ético. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje autónomo. • Adaptación a nuevas situaciones. • Creatividad. • Liderazgo. • Conocimiento de otras culturas y costumbres. • Iniciativa y espíritu emprendedor. • Motivación por la calidad. • Sensibilidad hacia temas medioambientales

Fuente: III Taller de integración de prácticas docentes en la educación universitaria. Instituto Internacional para el Desarrollo de la Innovación Académica (IDEA) (enero 2007)

2.2. LA ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

La función docente exige al profesor el dominio de las teorías y estrategias pedagógicas que le permitan desarrollar procesos enriquecedores de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la motivación y el esfuerzo del alumno. No se pueden descuidar los métodos con la intención de centrarse en los contenidos, ya que el uso inadecuado de los primeros puede impedir la transmisión adecuada de los segundos.

En cualquier caso, partiendo de un método de aprendizaje activo, la unidad docente debe diseñar la organización de la docencia en función de los objetivos – en conocimientos, habilidades y actitudes- que pretenden conseguir. Ahora bien, hay que tener en cuenta que dentro del EEES y teniendo como marco de referencia el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, la UE ha creado el “Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)” que es la unidad de medida del trabajo que debe realizar un estudiante para superar una asignatura. Por tanto, la referencia para “medir” una asignatura ya no es el trabajo del profesor en clase (trabajo presencial), con lo que en el nuevo modelo no sólo constituye un cambio de escala, sino también un nuevo enfoque de la organización de la docencia. En el crédito ECTS se incluye todo el trabajo desempeñado por un alumno medio para alcanzar los objetivos previstos de la asignatura:

- Trabajo presencial en el aula, participando en todas las actividades diseñadas por la unidad docente.
- Trabajo autónomo del alumno.

Los instrumentos al servicio de la actividad docente más utilizados en la enseñanza presencial en la Universidad Española actual³ son los siguientes:

- La lección magistral.
- Clases prácticas.
- Trabajos monográficos.
- Seminarios y talleres.
- Las tutorías.
- La técnica One Minute Paper (OMP).
- Ciclos de conferencias
- Aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria
- Clases teóricas: la Lección Magistral y los seminarios.

2.2.1. CLASES TEÓRICAS: LECCIÓN MAGISTRAL Y LOS SEMINARIOS

Las clases teóricas se emplean para exponer los diferentes temas del programa de la asignatura. Es fundamental la orientación y el estímulo que el profesor sea capaz de transmitir, ya que de ello dependerá en gran medida la actitud de los alumnos ante la materia y en su rendimiento final. Dos son principalmente los tipos de clases teóricas que se pueden realizar: las lecciones magistrales y los seminarios. Las lecciones magistrales van dirigidas a un número amplio de alumnos y el docente a través de su exposición verbal transmite contenidos básicos de una forma genérica y dando una perspectiva global y transversal de la materia, para que posteriormente esos contenidos sean desarrollados de forma más detallada en los seminarios. Es un método predominantemente unidireccional y poco participativo para el alumno. Los seminarios, son clases igualmente teóricas pero dirigidas a un grupo de alumnos más reducido, donde se desarrolla de una forma más detallada los contenidos teóricos generales de la clase magistral, y por tanto es un método más participativo que permite una mayor interacción entre el docente y el alumno.

En ambos casos, las clases han de estar bien estructuradas y ser de fácil comprensión para lograr la implicación del alumno. A ello contribuye el seguimiento de un esquema general consistente en introducción, exposición y síntesis final. El objetivo de estas clases debe ser doble, por una parte deben conseguir que el alumno adquiera los conceptos básicos transmitidos, y por otra, se busca desarrollar su capacidad de razonamiento lógico.

Dos son principalmente los enfoques que pueden darse a una clase teórica:

Enfoque deductivo: donde la exposición va de lo general a lo particular. Es decir, se parte de los conceptos o principios generales a partir de los que se van extrayendo conclusiones, o que sirven para presentar casos particulares, y es el profesor el que va presentando las conclusiones.

Enfoque inductivo: donde la exposición se presenta mediante casos particulares, sugiriendo que se descubra el principio general que lo rige. El empleo de este método de forma activa fomenta que el alumno razone y sintetice.

El uso de uno u otro enfoque dependerá, entre otros factores, de las características de la materia objeto de estudio. Con independencia del enfoque empleado, las clases teóricas han sido y aún son el método docente por excelencia en la universidad española. La razón estriba en las ventajas que presenta, entre las que cabe destacar las siguientes:

- Es un método muy adecuado para exponer conocimientos que son especialmente complejos para la comprensión directa del alumno.

- Es muy útil cuando existe escasa bibliografía sobre la materia y cuando la asignatura es muy extensa, permitiendo al alumno disponer de una información seleccionada y actual que de otra forma le supondría una ardua tarea de recopilación.
- Permite al docente establecer un nivel de conocimientos que el estudiante puede tomar como referencia para un posterior estudio.
- Favorece la interrelación con otros temas.
- Permite la comunicación de experiencias y la transmisión del entusiasmo científico hacia el tema objeto de la lección.
- Propicia el desarrollo conceptual de un tema a través de un esquema global, insistiendo en los conceptos que aparecen en él y sus relaciones.
- Cuando el número de alumnos es muy elevado se convierte en el único método viable para llegar a la mayoría de ellos.
- Puede combinarse con cualquier otro método para mejorar su eficiencia.
- Permite al docente corregir de forma inmediata los posibles errores de comprensión.

A pesar de estas ventajas, la clase magistral es objeto de importantes críticas, entre las que destacan:

- La pasividad con la que el alumno participa en el proceso de aprendizaje.
- La poca efectividad en la transmisión de los conocimientos.
- La poca capacidad de controlar el grado de eficiencia del método empleado.
- La presentación de demasiados conceptos, o su complejidad en un periodo de tiempo reducido.

No obstante, consideramos que estos aspectos negativos de la clase magistral pueden subsanarse con el cumplimiento de una serie de requisitos:

- Preparación documentada del contenido a transmitir. Ello implica, la presentación al inicio de la clase de un resumen que recoja los conceptos más importantes que se van a exponer de forma que permita el seguimiento adecuado del alumno de la sesión y además le permita enlazar esos conceptos con los ya estudiados.
- La exposición clara de los objetivos que se quieren alcanzar en cada clase.
- Presentación adecuada de los contenidos, es decir, el desarrollo en profundidad de aquellos aspectos que se consideran más importantes destacando el por qué dentro del contexto de la materia, y el trato más superficial a aquellos puntos más secundarios.
- Parcelación coherente del mismo, es decir, la distribución adecuada de los tiempos de exposición.
- Introducir, en la medida de lo posible, y siempre con apoyo científico, una visión crítica de los posibles enfoques alternativos del tema. Es decir, se trata de que el alumno no acepte indiscriminadamente cualquier afirmación procedente del profesor, sino que hay que estimular su espíritu crítico.
- Relacionar los temas expuestos con la realidad social, aportando ejemplos y referencias, de tal forma que se motive el aprendizaje y se estimule la participación activa del alumno en la sesión. Es decir, establecer un método dinámico de aprendizaje.

- Finalizar la clase con conclusiones y aspectos más importantes tratados en la misma.

Ahora bien, los medios disponibles para la prelación y exposición de las clases teóricas condicionan su éxito. Estos medios son generalmente los siguientes:

- La pizarra: aunque la calidad de la presentación es menor que en otros medios, presenta una gran ventaja para el docente, en cuanto a la libertad de improvisación que permite mejorar y enriquecer cualquier presentación.
- Proyector de transparencias: aumenta la calidad de la presentación de la pizarra y permite incrementar la concentración de los alumnos en el mensaje. Agiliza la presentación, lo que en algunos casos puede provocar que el alumno no tenga tiempo suficiente para asimilar toda la información transmitida. Para evitar esto, es aconsejable que el alumno, antes de la clase, tenga una copia de las mismas para que puedan leerlas y reflexionar sobre su contenido.
- Cañón conectado a un ordenador: presenta las mismas ventajas que un proyector de transparencias y algunas adicionales, así como el inconveniente, comentado anteriormente, que puede suponer al alumno el hecho de que se agilice la presentación. Estas presentaciones, habitualmente se realizan en el programa informático Power Point, permiten realizar demostraciones en vivo, ir presentando paulatinamente diversas partes de la diapositiva, incorporar efectos audiovisuales de sonido, conectarse a links de documentos de Internet.

En definitiva, las clases magistrales complementadas con seminarios, adecuadamente estructuradas y preparadas, con el uso de medios adecuados se convierten en un instrumento muy útil y necesario en la enseñanza universitaria si bien deben ser complementadas con otros instrumentos más participativos para el alumno, como los que a continuación se detallan.

2.2.2. LAS TÉCNICAS ONE MINUTE PAPER (OMP)

Es una técnica muy sencilla pero muy útil para incentivar la participación y atención del alumno en clases poco participativas como pueden ser las clases teóricas. Consiste en preguntar, en los últimos minutos de clase, a los alumnos cuestiones relacionadas con la comprensión real de la sesión. Por ejemplo, ¿qué es lo más relevante que has aprendido hoy en clase? ¿Podría resumir en una frase el principal mensaje obtenido en la clase de hoy? ¿Qué cuestiones se le plantean al término de la clase? ¿Qué cuestiones han resultado menos claras de la sesión?...

Los alumnos contestan brevemente y el profesor recoge las respuestas, que serán anónimas, para facilitar la sinceridad de los alumnos. Dado el tiempo para procesar la información puede ser elevado (dependerá del número de alumnos), pueden emplearse encuestas prefijadas o emplear el correo electrónico, de forma que las respuestas puedan ser analizadas mediante un procesador de textos.

Las ventajas del OMP son numerosas, permite tener una visión general, casi de forma inmediata, sobre como se han percibido los contenidos desarrollados en clase, permite averiguar los aspectos que deben ser objeto de mayor atención por su interés o complejidad y todos los problemas observados en el aprendizaje, los alumnos se sienten más involucrados. En definitiva, su principal atractivo es que permite mejorar la calidad docente⁴.

2.2.3. CLASES PRÁCTICAS

Las sesiones prácticas permiten que el conocimiento teórico obtenido a partir de las lecturas, las lecciones magistrales y los seminarios, se complete con una visión más próxima referida a su aplicación en entornos reales. Ello permite simultáneamente, afianzar los conceptos teóricos, su aplicación a situaciones concretas y fomentar la habilidad práctica del alumno, su dominio de la materia y su capacidad de análisis y síntesis.

Son cuatro los principales procedimientos para el desarrollo de estas clases:

El docente propone y resuelve públicamente los problemas: A pesar del ser el método más práctico y simple, el grado de interacción obtenida y la atención individualizada puede ser mínimos.

Método individualizado que consiste en que el docente propone problemas y los alumnos los resuelven en privado y posteriormente los entregan. El profesor, si procede puede explicar la solución correcta o profundizar en aquellos aspectos que hayan generado mayor dificultad. Este método es más complejo, pero el grado de atención individual y retroalimentación obtenido por el profesor es máximo. Aplicable únicamente a grupos reducidos de alumnos.

Método grupal que consiste en que el docente propone problemas y los alumnos, en grupos previamente diseñados los resuelven. Este método permite potenciar competencias dirigidas a aprender a trabajar en grupo, de liderazgo, de interrelación ya que se comparten diferentes puntos de vista y de aprendizaje mutuo entre los alumnos.

Método mixto que sería una combinación de los tres anteriores. El profesor propone los problemas, los alumnos los realizan en privado o por grupos y por último uno de los alumnos (o un grupo) explica públicamente la solución obtenida y el profesor corrige y amplía la solución. El grado de interacción es máximo y es el más empleado.

2.2.4. TRABAJOS MONOGRÁFICOS

Los trabajos monográficos, preferiblemente de tipo aplicado, informes breves..., se desarrollan bajo la dirección del profesor y tienen por objeto la obtención de información y la síntesis de alguna materia que no está directamente incluida en el programa, pero que es complementaria del mismo y de gran relevancia. Pueden realizarse a nivel individual o en grupo.

Este tipo de trabajos tienen varios objetivos: que el alumno sea capaz de buscar y presentar la información necesaria para su realización, que sea capaz de concebir la asignatura no como un área de conocimiento cerrado sino que la relacione con otras áreas y campos tanto económicos como sociales, y por último, que el alumno sea creativo, es decir que aporte sus propias ideas sobre la resolución del trabajo, aprenda a trabajar en equipo participando activa y responsablemente.

La fase final de estos trabajos consistirá en su exposición oral ante la clase, donde cada miembro del equipo deberá ser capaz de defender el esquema, desarrollo y conclusiones del mismo. Ello permite simultáneamente, la familiarización del alumno con las técnicas de documentación y redacción escrita y el ejercicio de las habilidades de la comunicación oral. La

labor del profesor durante el desarrollo del trabajo es la de orientar a los alumnos en aquellos aspectos, que debido a su escasa formación, supongan una barrera infranqueable para ellos.

2.2.5. TALLERES

La organización de talleres especializados es una actividad muy útil, de alto valor formativo, ya que permite por una parte, ampliar conocimientos, y por otra, vincular la docencia y la investigación.

Este método docente consiste en la formación de grupos reducidos de alumnos, en los que se integran activamente y que, bajo la dirección del profesor, proceden a la discusión del tema planteado tras una exposición teórica y estudio del mismo por parte de los participantes. La participación activa del alumno es a la vez la ventaja y el inconveniente de este método docente, pues el éxito del mismo vendrá determinado por el estudio previo realizado por los alumnos, por sus exposiciones, por su activa participación en las discusiones, etc.... Así, el protagonista del taller es el alumno, donde, para lograr el máximo aprovechamiento del mismo, el profesor, en su papel de moderador o coordinador, debe conducirlo de forma que se pueda:

- Mantener la participación y los debates dentro de los límites del tema propuesto.
- Integrar el contenido del tema abordado relacionándolo con el resto del programa.
- Lograr la participación activa de todos los integrantes, evitando, en lo posible, que la discusión sea dominada por algunos pocos alumnos.
- Resumir y cerrar cada tema objeto de debate.
- Las tutorías

2.2.6. LAS TUTORÍAS

Las tutorías son una herramienta adicional de aprendizaje puesta a disposición del alumnado. Se pueden diferenciar dos tipos de tutorías:

- Las tutorías de carácter no docente: donde el alumno o grupo de alumnos se entrevistan con el docente o unidad docente para buscar una orientación personal de su vida universitaria.

- Las tutorías de carácter docente: donde el alumno o grupo de alumnos acude al profesor o unidad docente para la resolución de dudas o dificultades que les hayan podido surgir en relación con la asignatura, así como la orientación en la elaboración de trabajos y aconsejar a los estudiantes sobre la metodología de estudio a seguir en cada caso.

Son este segundo tipo de tutorías las que adquieren una gran relevancia en el contexto de la nueva metodología del EEES al desaparecer la distribución tradicional de alumnos por grupos. La tutoría o acción tutorial es un método de enseñanza que consiste en establecer una relación estrecha entre el alumno y el profesor que permita una individualización del aprendizaje, con la finalidad de “enseñar a pensar” al alumno sobre un aspecto concreto de una materia determinada. Siguiendo a García Nieto (2005), podemos definir la tutoría universitaria como “una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal”.

Para el desarrollo del sistema de tutorías se pueden seguir varias opciones. Por una parte, se puede optar por un sistema individualizado de tutorías, donde cada profesor

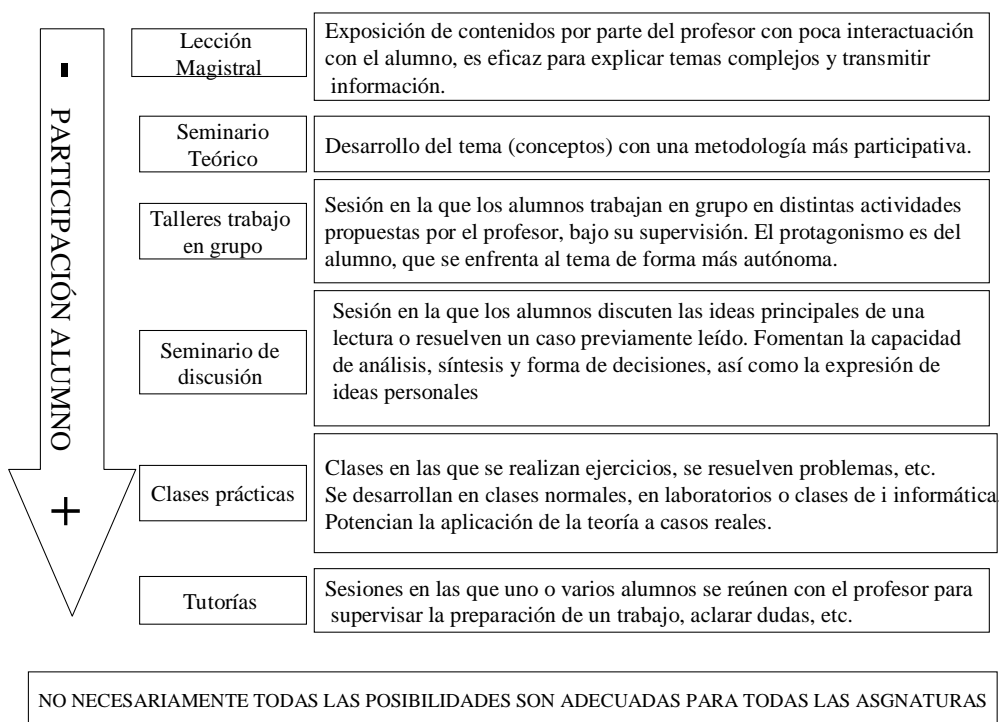
establece unas horas determinadas, que comunicará al alumnado, en las que se podrá desarrollar una labor de orientación personalizada del estudiante. Estas horas de tutorías, en realidad se utilizan, para resolver aquellas dudas que pueden surgir al alumno al estudiar la asignatura, así como a otras cuestiones relativas al estudio en general e, incluso a cuestiones relativas al conjunto de su formación.

2.2.7. CICLOS DE CONFERENCIAS

Los ciclos de conferencias son una vía alternativa de aprendizaje de temas muy concretos de las materias o asignaturas impartidas. Generalmente, son impartidos por profesores de otras Universidades, Investigadores de dentro y fuera de la Universidad, así como expertos en la materia de las Administraciones Públicas y del mundo empresarial. Permiten el contacto por parte de los alumnos de licenciatura y doctorado con personas especialistas del entorno público y privado, lo que constituye una privilegiada forma de aprendizaje.

A continuación se presenta un resumen de las principales características de los instrumentos a emplear en la organización de la actividad docente presencial, en relación con el nivel de participación del alumno en los mismos.

Figura 4. Características instrumentos de organización docente presencial



Fuente: III Taller de integración de prácticas docentes en la educación universitaria. Instituto Internacional para el Desarrollo de la Innovación Académica (IDEA) (enero 2007)

La elección de uno u otro método vendrá determinada por el modelo de enseñanza-aprendizaje elegido. La idea general consiste en elegir la metodología más adecuada a cada objetivo establecido en las asignaturas.

En la Figura 5 siguiente indicamos la relación entre los objetivos y el método docente adecuado para su consecución, indicando el grado de eficacia y los métodos de control respecto al contenido y al proceso en la relación enseñanza aprendizaje.

Figura 5: Relación entre objetivos y método docente

Objetivo	Método mas adecuado	Eficacia		Control del método	
		Enfoque poco participativo	Enfoque muy participativo	Contenido	Proceso
Conocimiento	Lección magistral	Eficaz cuando el tema es complejo y el grupo grande	Eficaz cuando el tema es sencillo y el grupo pequeño	Profesor	Profesor
Habilidades técnicas	Clase práctica	Poco eficaz	Mas eficaz	Profesor	Estudiante y Profesor
Habilidades analíticas	Discusión de casos o lecturas	No es posible	Imprescindible	Estudiante (el profesor puede influir de forma indirecta)	Profesor
Valores	Vivencias	No es posible	Imprescindible	Estudiante	Estudiante

Fuente: II Taller de integración de prácticas docentes en la educación universitaria. Instituto Internacional para el Desarrollo de la Innovación Académica (Junio 2006).

Por último, en cuanto al trabajo autónomo que se le exige al alumno para superar las materias, éste puede desarrollarse a través de diferentes actividades educativas, cuyas definiciones se especifican a continuación:

1. *Trabajos teóricos*: preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, etc., para exponer o entregar en las clases teóricas. En este apartado no se computa el tiempo de exposición o de debate en clases, sino sólo el tiempo total de preparación de trabajos.
2. *Trabajos prácticos*: preparación de actividades para exponer o entregar en las clases prácticas.
3. *Estudio teórico*: estudio de contenidos relacionados con las “clases teóricas” (lecciones magistrales y seminarios). Incluye cualquier actividad de estudio que no se haya computado anteriormente (estudiar exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, hacer problemas y ejercicios, etc.)
4. *Estudio práctico*: lo mismo que lo anterior, pero relacionado con las clases prácticas.

5. *Actividades complementarias*: tutorías no académicas, actividades formativas voluntarias relacionadas con la asignatura y que respondan a un interés particular del estudiante. Se incluye aquí la asistencia a seminarios (distintos a los específicos anteriores), congresos, conferencias, jornadas, videos, etc.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Es necesario establecer un nuevo diseño de Universidad, de los estudios superiores y la docencia universitaria en España para adecuar, en la forma y en el contenido, el sistema universitario español al EEES, que nos permita alcanzar una mayor calidad y competitividad en relación con el resto de los países europeos. La docencia en su conjunto tal y como está actualmente concebida en nuestro país, deberá experimentar cambios significativos en todos los campos: en primer lugar, los docentes, debemos paulatinamente ir cambiando el medio de transmisión de los conocimientos, complementando la lección magistral (necesaria para el caso de los conocimientos fundamentales), con otros métodos de enseñanza más activa como clases prácticas, seminarios, tutorías dirigidas, trabajos de investigación, conferencias... Para ello es previamente necesario potenciar un cambio de mentalidad, incentivando el uso de las nuevas tecnologías y dotando a las universidades de nuevos materiales e infraestructuras.

En segundo lugar, en la medida en que el objetivo no es sólo la transmisión de conocimientos, sino también de habilidades y competencias, debe modificarse el sistema tradicional de evaluación (basado fundamentalmente en exámenes recopilatorios de conocimientos) e introducir paulatinamente nuevos métodos de evaluación del aprendizaje. Además del examen, se hace necesario incluir otros instrumentos de evaluación que puedan medir con más precisión el esfuerzo del alumno a lo largo del curso y que canalicen su esfuerzo hacia múltiples actividades, que en muchos casos le ayudarán a su incorporación en el mercado laboral (prácticas, casos, discusión, trabajos autorizados...).

En tercer lugar, hay que asumir que es el estudiante (no el docente) el sujeto de la Educación Superior, es decir es un modelo de aprendizaje (no un modelo de enseñanza), y es el estudiante, quien con su esfuerzo y formación recibida desarrollará habilidades y competencias.

Además, hay que mejorar los sistemas de evaluación de la actividad docente, de tal manera que ésta se configure realmente como un instrumento útil para el docente que le permita percibir sus puntos fuertes y débiles de su método y mejorar su actividad docente.

Por último, debe ser la propia organización docente la que impulse el proceso de desarrollo del EEES, porque la adopción de un sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable, dotará de mayores oportunidades de empleo a los estudiantes de toda Europa y, en general, en otros países, lo que en definitiva redundará en beneficio de todos.

Queda mucho por hacer, pero no deja de ser un periodo apasionante por el que estamos en estos momentos pasando, que como todo periodo de cambio genera incertidumbres y miedos, pero que sabemos aprovecharlo haremos una “gran Universidad en Europa”.

Notas

¹ Durante la década de los noventa, los problemas del mercado laboral han provocado los denominados “efecto guardería” (o prolongación de los estudios universitarios sin ninguna motivación intelectual) a la espera de poder incorporarse al mercado laboral, y el “efecto sobreeducación”, consecuencia del anterior que supone acumular más conocimientos de los requeridos en el puesto de trabajo.

² Mena Merchán *et al.* (1996) consideran a la motivación y actitud del alumno, factores subjetivos en el tratamiento y asimilación de la información. Mientras que el nivel intelectual y otras aptitudes del individuo las incluyen dentro de factores objetivos.

³ Hay que destacar la existencia de revistas, como el “Journal of Economic Teaching”, tanto en su edición impresa como la versión on line que pone a disposición de los docentes interesantes experiencias para la enseñanza en Economía. Otras revistas especializadas de gran interés para el docente universitario son “Higher education”, “Higher Education in Europe”, “Revista de Enseñanza Universitaria”, o “Innovative Higher Education”. En todas ellas se pueden aprender experiencias de compañeros, métodos y estrategias que permiten mejorar el trabajo diario.

⁴ Su simplicidad y su eficacia han favorecido su utilización entre un buen número de docentes en Estados Unidos y gran Bretaña.

Agradecimientos

Los autores agradecen los comentarios de dos evaluadores anónimos.

REFERENCIAS

Alba Pastor, C. (2004). *Viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del Crédito Europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación*, Programa de Estudios y Análisis, Proyecto EA2004-0042, Dirección General de Universidades, Ministerio de Educación y Ciencia.

Amat Salas, O. (1994). *Aprender o enseñar*, Barcelona: Editorial Gestión 2000.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA (2003). *Memoria de Actividades*. Apartado 2. Actividades de Evaluación. Primer semestre.

Beard, R. (1976). *Teaching and Learning in Higher Education*, Inglaterra: Penguin Books, Inglaterra.

Benedito, V. (Coord.) (1992). *La formación del profesorado universitario*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Benedito, V. et al (1995). *La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamientos de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*, Barcelona: Universitat de Barcelona.

Bologna (1999). <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/erasmus/bologna.pdf>

Bricall, J.M. et al (2000). *Informe Universidad 2000*, Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE). (<http://www.crue.upm.es/informeuniv2000.html>).

Cabrera, A. Flor (2003). *Evaluación de la formación*, Madrid: Editorial Síntesis.

Chamorro Plaza, M.C. y Sánchez Delgado, P. (2005). *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda*, Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Comisión Europea (2001). “Hacer realidad un Espacio Europeo del aprendizaje permanente”, Bruselas: COM (2001).

Comisión Europea (2003 a). “Educación y formación 2010: urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa”, Bruselas: COM (2003).

Comisión Europea (2003 b). “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento”, Bruselas: COM (2003).

Comisión Europea (2005 a). “Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa”, Bruselas: COM (2005).

Comisión Europea (2005 b). “Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo. Relanzamiento de la estrategia de Lisboa”, Bruselas: COM (2005).

Comisión Europea (2005 c). “Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa”, Bruselas: COM (2005).

Consejo de Coordinación Universitaria (2002), “Informe Anual de la Tercera Convocatoria” en *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*.

Consejo de Coordinación Universitaria (2002), “La evaluación institucional: concepto y método”, Documento de Trabajo enmarcado en el Plan de Calidad de las Universidades, Madrid: Secretaría General.

CRUE (2003). “Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el espacio Europeo de Educación Superior”. Mimeo.

De Juan Herrero, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*, Madrid: Editorial Dikinson.

Fages, R. (2003). “Hacia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, Boletín de Educación Superior, 25, CRUE, enero 2003. (http://www.crue.org/Bolet_educ_ESP25.htm)

García Aretillo, L. (2005). “El cambio de rol y la formación del profesorado”. *BENED (Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia)*, núm. 61. Disponible en <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/bened/bened61.html>

García Nieto, N. (2005). “La función tutorial del profesorado universitario” en Chamorro Plaza, M.C. y Sánchez Delgado, P., *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda*, Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, pgs. 281-308.

González Soto, A.P. y Sánchez Delgado, P. (2005). “¿Qué sabemos de cómo aprenden nuestros alumnos en la Universidad?”, en Chamorro Plaza, M.C. y Sánchez Delgado, P.,

Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda, Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, pgs. 11-44.

“Guía del Espacio Europeo de Enseñanza Superior” (2006), Madrid: Editorial Comunidad de Madrid

Hernández Hernández, P. (1989). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*, Madrid: Editorial Narcea.

Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Madrid: Editorial Promociones y Publicaciones Universitarias.

Medina Rubio, R. (2005). “Misiones y funciones de la Universidad en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, *Revista Española de Pedagogía*, 230.

Mena Marchán, B. *et al.* (1996). *Didáctica y nuevas tecnologías en educación*, Madrid: Editorial Escuela Española.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2002). *Plan Nacional de Evaluación de Calidad de las Universidades (PNECU). Informe final* en <http://www.mec.es/consejou/calidad>.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2003). *La integración del Sistema Universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*, Documento-marco.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *La organización de las enseñanzas universitarias*. Documento de Trabajo, 26 de septiembre 2006.

“Normas de Organización y Funcionamiento de la Universidad CEU San Pablo”, aprobadas por el Patronato de la Universidad los días 9 de abril de 2003 y 13 de febrero de 2004.

Pujol, J. y Fons, J.L. (1978). *Los métodos en la enseñanza universitaria*, Pamplona: Editorial EUNSA.

Sánchez Delgado, P. (2005). “Estrategias de motivación del alumno en la universidad”, en Chamorro Plaza, M.C. y Sánchez Delgado, P., *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda*, Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, pgs. 105-134.

Sastre García, M. (2005). *Proyecto Docente e Investigador en Economía Aplicada*, Universidad Complutense de Madrid.

Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona: Editorial Graó.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Editorial Lancea.

LEGISLACIÓN

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. (LRU) (BOE núm. 20, de 1 de septiembre de 1983).

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (LOU) (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2001).

R.D. 1947/1995, de 12 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

R.D. 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de calidad de las Universidades. (BOE núm. 96, de 21 de abril de 2001).

R.D. 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título. (BOE núm. 218, de 11 de septiembre de 2003).

R.D. 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 y validez en todo el territorio nacional. (BOE núm. 224, de 18 de septiembre de 2003).

R.D. 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de Grado. (BOE núm. 21, de 25 de enero de 2005).

R.D. 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. (BOE núm. 21, de 25 de enero de 2005).

PÁGINAS WEB UTILIZADAS

http://www.crue.org/Bolet_educ_ESP25.htm

http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_sorbona.htm

<http://www.crue.org/apadsisuniv.htm>

<http://www.crue.org/mensajeconvESP.htm>

http://www.unige.ch/eua/En/Activities/General_Assembly/SAL_Message_Final_E.pdf

<http://www.crue.org>

<http://www.crue.org/pdf/DeclaracionBerlin2003.pdf>

<http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/credito.pdf>

http://www.crue.org/espaeuro/suplemento-vigo202_.pdf

<http://www.bologna-bergen2005.no>

http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/EspaEEES/pdf/proceso_bolonia.pdf

Abstract

In this paper we will carry out a description and assessment of the importance of teaching cycle in the new methodology of the Spanish University in the European Education Area (EHEA), focusing on two of its essential elements, these are the method of teaching and organization of teaching.

The creation of the EHEA is seen as cornerstone of the educational approach, the emphasis on an education focused on learning as a preference to an education that focuses on *teaching*. By contrasting teaching and learning it is intended to highlight the importance, together with the acquisition of knowledge, an education that develops in student abilities, skills, competencies and values that will provide autonomy and enable them to gradually upgrade the knowledge throughout their life.

Key words: European Higher Education Area (EHEA), method of teaching, organization of teaching, Bologna

JEL Codes: A2, I2